

الى الأستاذ الكريم  
أستاذ الشرازي  
ذكرى لقائنا الأول في  
شرازي ، و تحية  
عبدالله  
٢٥ شباط ٧٤



# مجلة كلية الآداب



الجامعة الأردنية - عمان  
مركز بحوث كميونولوجيا

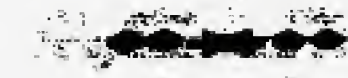
العدد الأول والثاني

المجلد الرابع

ايار ١٩٧٣

مطبعة القوات المسلحة الأردنية

## هيئة التحرير



الدكتور محمود السمرة



نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية  
مركز بحوث وتطوير علوم

الدكتور صلاح الدين محبري

رئيس قسم الجغرافيا

الدكتور البرت بطرس

عميد الدراسات العليا والبحث العلمي

## محتويات العدد

صفحة

- ١ - الدكتور عبد الرحمن عدس العوامل التي تعيق فعالية التوجيه التربوي في الاردن. ٥
- ٢ - « عبد الحميد سند الجندي البهاء زهير الشاعر المصري. ١٦
- ٣ - « محمد حسن ابراهيم الجنس ونشوءه في اللغات السامية. ٤٠
- ٤ - « عبد الله زيد الكيلاني دراسات تطور المفاهيم عند الأطفال بين يياجيه وعلم التعلم ٥٢
- ٥ - « نهاد الموسى في الظاهرة النحوية بين الفصحى ولهجاتها. ٦٢
- ٦ - « احمد ابو هلال التربية وعلاقتها بالعلوم المسلكية الاخرى. ٩٠
- ٧ - « ابراهيم عثمان علم الاجتماع ومكانه في ميدان المعرفة. ١٠٢
- ٨ - « علي محافظة التعليم في عهد الامارة الاردنية. ١٢١
- ٩ - « عمر جبرين علمية السلوك ١٣٨
- ١٠ - « محمد عيسى برهوم المشكلات المصاحبة لعملية التنمية وعلاقتها بالاجرام. ١٤٧
- ١١ - « حسن عبدالقادر صالح انتاج النفط وآثاره على السكان والعمران في الكويت. ١٦١

# العوامل التي تعيق فعالية التوجيه التربوي في الاردن

للدكتور عبد الرحمن عدس  
رئيس قسم التربية وعلم النفس

كانت عملية التوجيه التربوي في الاردن فيما مضى تدعى عملية التفتيش. وتكاد تقتصر غايتها على البحث عن أخطاء المعلمين والوقوف على جوانب القصور عندهم. فكانت اشبه بالمهمة البوليسية منها بالمهمة التربوية. ولا يخفى ان عملية التفتيش هذه في احسن حالاتها، ضارة بالعملية التربوية ومعيقة لها. وقد تنبه المسئولون الى كل ذلك وحاولوا في عام ١٩٦٣ تحويل العملية من تفتيشية الى توجيهية غايتها مساعدة المعلم والاخذ بيده الى ما فيه خيره ونخير طلابه.

اما من حيث ادارة التوجيه وتنظيمه، فقد كانت كل محافظة او لواء تضم عددا من الموجهين المخصصين لتلك المحافظة او ذلك اللواء بالاضافة الى وجود جهاز مركزي للتوجيه في الوزارة غايته الاشراف على عملية التوجيه في المدارس الثانوية. وقد كان الموجهون المركزيون ايضا يشكلون حلقة الوصل بين الموجهين المحليين للمادة الواحدة في مختلف الالوية والمحافظات. وقد رأت الوزارة فيما بعد انه من الافضل لها الاستغناء عن التوجيه المركزي وتقوية مراكز التوجيه في المحافظات. ولكنها عادت فعدلت عن رأيها بعد مدة قصيرة من ذلك ورجعت ثانية الى التوجيه المركزي. وبعد اقل من عامين بعد ذلك عادت الوزارة من جديد الى نظام التوجيه اللامركزي، وهو النظام المعمول به حاليا. ولا يخفى ان عدم استقرار التوجيه على حال معينة من حيث ادارته وتنظيمه له اثره غير السليم ويلقي



بعض الاضواء الكاشفة على مدى فعالية التوجيه التربوي في مدارسنا بوجه عام ، ويلاحظ ان الموجهين وكذلك المسئولين ، يشكون من عدم تمكن التوجيه التربوي من الارتقاء الى المستوى المرسوم له من الكفاءة والفاعلية .

اضف الى ذلك أن أسس اختيار الموجهين ليست ثابتة او موضوعية في كل الحالات ، اذ انها قد تعتمد احيانا على اسس لا يمت بعضها بصلة الى جوهر عملية التوجيه ولا تستند على اسس ثابتة وواضحة . فالمدير الذي يفشل في الادارة قد يرقى احيانا الى مركز موجه تخلصا منه في الادارة ، وقد يرقى الى هذا المنصب بحكم انقضاء مدة طويلة عليه في الخدمة والادارة دون النظر الى اي اعتبار آخر حتى اصبح الاعتقاد الشائع بين المعلمين ان المعلم الفاشل يصبح مديرا والمدير الفاشل يصبح موجها وهكذا . كما ان المعلم الذي يحمل مؤهلا اكاديميا عاليا يرى ان من حقه ان يصبح موجها ، والمعلم الذي يحسن القيام بعملية التدريس بطمع في ان يصبح موجها يوما ما ، الى غير ذلك . ومع انه قد يكون بوسع افراد هذ الفئات ان يصبحوا موجهين ، الا ان امكان قيامهم بعملية التوجيه على الوجه المطلوب يظل موضع تساؤل . فالموجه شخص يجب ان تتوفر فيه القدرة على الانفتاح وقيادة الآخرين والتفاعل معهم ومساعدتهم على استغلال قدراتهم وطاقاتهم الى اقصى حد ممكن . ومن الضروري ان يكون الموجه مؤهلا من الناحيتين الاكاديمية والمسلكية حتى يستطيع مساعدة المعلمين في تدريسهم والرقى بهم الى المستوى المطلوب ويفترض في الموجه ان يكون قادرا على تطوير نفسه حتى يستطيع من خلال ذلك تطوير الآخرين والاخذ بيدهم ، وان يكون قادرا على تقبل ذاته حتى يساعد الآخرين على تقبل ذواتهم . والموجه يتعامل يوميا مع مجموعات متباينة من المعلمين والمعلمات لذا يجب ان يكون بمقدوره تفهم نفسية كل فرد منهم ، وان يعمل ما في وسعه ليقارب بينهم ، الى غير ذلك . فلا يخفى والحال كذلك ، ان طبيعة الادوار التي ينتظر ان يقوم بها الموجه تحتم عليه ان يكون معيدا للقيام بمثل هذا العمل . وبعبارة اخرى ، فانه ليس في وسع كل معلم او معلمة او مدير او مديرة القيام بعملية التوجيه اذا ما اسندت اليه بطريقة او باخرى دون اعداد مسبق لها . فالموجه شخص يحتاج الى اعداد خاص ، لان عملية التوجيه لها مقومات خاصة بها تختلف عن مقومات عملية التدريس او عملية الادارة في امور كثيرة .

ان خبرة عدد من الموجهين الحاليين بالتدريس الفعلي في المدارس قصيرة جدا ، وبذلك لم يكتسبوا الالمام الكافي بجوانب عملية التدريس ، الامر الذي يمكن ان يقف عائقا

امام قيامهم بعملية التوجيه على الوجه المطلوب . فقد وجد ان حوالي ( ٣٠٪ ) من الموجهين الحاليين لا تزيد خبرتهم التدريسية عن ( ٦ ) سنوات ، وان حوالي ( ٦٦٪ ) منهم تقل خبرتهم التدريسية عن ( ١٠ ) سنوات \* وهي في اعلاها لا تشكل مددا كافية لتجعل الموجه على وعي تام بامور التدريس ومشاكله . لذلك فلا غرابة ان نسمع بصيحات تتعالى هنا وهناك ، من اوساط المعلمين ومن اوساط الموجهين انفسهم ومن المسؤولين ، مفادها ان عملية التوجيه ليست على المستوى المطلوب ، وانه لا بد من العمل على دراسة احوالها لمعرفة مواطن النقص فيها من اجل تلافيها .

وقد اتيح للباحث ان يجتمع مع غالبية الموجهين العاملين حاليا في وزارة التربية والتعليم في دورة صيفية قصيرة ( ثلاثة اسابيع ) عقدت لهم بالجامعة الاردنية في شهر تموز ١٩٧٢ حيث كان مسئولوا عن ادارة هذه الدورة من الناحية الفنية . وقد لمس من الموجهين عدم رضاهم عن مستوى عملية التوجيه في المدارس وان هناك عوائق كثيرة تحول دون قيامهم بعملهم على الوجه المطلوب . وعلى اثر ذلك طلب الى كل موجه ان يحضر وصفا مكتوبا للمشاكل التي يرى انها تعيقه عن القيام بعملية التوجيه بشكل فعال . وبعد ذلك قام الباحث بتحليل الاجابات لاستخلاص العوامل المعيقة منها . ثم عرضت قائمة العوامل عليهم مرة ثانية ، وجرى نقاش حولها ادى الى تعديل بعض هذه العوامل وحذف عوامل اخرى او اضافتها . ولما اصبحت القائمة في وضعها النهائي حوت الى استبيان ، وطلب الى المجيبين عليه من الموجهين ( وعددهم ٦٢ موجه ) ان يحددوا امام كل عامل منها درجة اعاقه ذلك العامل بالنسبة لهم ، هل هو معيق جدا ، او متوسط الاعاقه ، او ضعيف الاعاقه ، او غير معيق بالمرة . وكان عدد هذه العوامل ( ٥٩ ) عاملا ، اضيف اليها عامل اخير مفتوح هدفه ان يحدد المجيب فيه العوامل المعيقة لعملية التوجيه والتي لم يرد ذكرها في القائمة . وحتى يضمن الباحث جدية الاجابة على الاستبيان وتفاعل المجيبين مع الهدف المنشود ، طلب اليهم ان يحددوا اكثر عشرة عوامل معيقة في نظرهم من بين العوامل المختلفة ، وان يحددوا في حالة كل منها الاسباب التي يعتقدون انها تجعل من مثل هذه العوامل امورا معيقة لعملية التوجيه ، وكذلك اقترحاتهم لتقليل من درجة اعاقتها ، وقد احتوى الاستبيان على حيز مناسب لهذا الغرض .

( \* ظهر هذا من تحليل نتائج استبيان خاص اجراه الباحث في اثناء دورة الموجهين التربويين التي انعقدت بالجامعة الاردنية في صيف سنة ١٩٧٢ كما سيتضح بعد قليل .

ومن الجدير بالذكر ان العوامل المختلفة التي احتواها الاستبيان يمكن تقسيمها الى  
لمحالات العريضة التالية :-

- ( ١ ) تأهيل الموجه وطرق اختياره .
- ( ٢ ) الاعداد لعملية التوجيه ، بما في ذلك التسهيلات المادية والتنسيق بين وجهي  
المادة الواحدة .
- ( ٣ ) نظرة الآخرين لعملية التوجيه وفهمهم طبيعتها ، وبخاصة المعلمين والمديرين .
- ( ٤ ) طبيعة العلاقة بين الموجه والمسؤولين ، وبين الموجه والمعلمين .
- ( ٥ ) اوضاع الموجهين بوجه عام من حيث الاستقرار في العمل ، وتكافؤ الفرص للترقية  
وكثرة المسؤوليات والواجبات المطلوبة منهم ، ... الخ .

وبعد ان تم تفريغ النتائج ، قام الباحث بتحليلها من اجل ايجاد العوامل الاكثر اعاقا  
من بينها وذلك عن طريق مقارنة المتوسطات الحسابية المرجحة لدرجة الاعاقا في حالة كل  
عامل منها وتم حساب هذا المتوسط في حالة كل عامل معيق باعطاء الاوزان (١،٢،٣،٤،٥)  
لدرجات الاعاقا التالية على الترتيب : معيق جدا ، متوسط الاعاقا ، قليل الاعاقا ، غير  
معيق بالمرة ، ومن ثم ضرب التكرارات المناظرة لكل درجة منها بالاوزان المعطاة لها  
وقسمة مجموع حواصل الضرب الناتجة على عدد التكرارات الكلي (٦٢) وهو عدد المحيين  
على الاستبيان .

وقد تبين من ذلك ان العوامل العشرين الاكثر اعاقا امكن وضعها في مجموعات  
اربع على النحو التالي :-

( أ ) ما يختص منها بتأهيل الموجه قبل وبعد التحاقه بعملية التوجيه :

- عدم اقبال الموجه على تنمية نفسه اكاميا .
- عدم اقبال الموجه على تنمية نفسه مسلكيا .
- كون الموجه غير معد مسلكيا قبل التحاقه بعملية التوجيه .
- عدم قدرة الموجه على البحث وعلى مساعدة المعلم على تحديد مشكلاته التعليمية .  
ثم حلها .
- عدم توفر الفرص أمام الموجه لتجديد خبراته في الداخل او الخارج .

- عدم وجود موجهين متخصصين في توجيه المعلم المنفرد .
- عدم وجود موجهين متخصصين في توجيه معلم الصف .

(ب) ما يعود منها للوزارة والمسؤولين : —

- عدم تجاوب المسؤولين مع ما يلزمه الموجه من مشكلات .
- كون المسؤولين لا يسترشدون بنتائج الزيارة التوجيهية ، عند الحكم على صلاحية المعلم للترقيع . (\*)
- عدم توفر الثقة بين الموجه والمسؤولين .
- المركزية في الإدارة وعدم اشراك الموجه في المسؤولية .

(ج) ما يعود منها للمديرين والمعلمين : —

- الاتجاهات السلبية عند المعلمين نحو عملية التوجيه .
- الاتجاهات السلبية عند المديرين نحو عملية التوجيه .
- ارهاق المعلم بالواجبات التي تعيقه عن القيام بعمله على وجه حسن .
- عدم تفهم المعلم لطبيعة التوجيه واهميته في العملية التربوية .
- عدم تفهم المدير لطبيعة التوجيه واهميته في العملية التربوية .
- كون المعلم لا يفهم تماما التوجيهات التي تعطى له من الموجهين .
- كون المدير لا يفهم تماما التعليمات التي تعطى للمعلم من الموجه ومتابعتها .

(د) ظروف عامة : —

- كثرة المعلمين المخصصين للموجه الواحد .
- عدم توفر الوقت للقيام بالمتابعة .

وبتفحص هذه العوامل في فئاتها المختلفة نرى ان الموجهين يشعرون بنقص في اعدادهم وانهم بحاجة الى التأهيل لعملية التوجيه قبل وبعد التحاقهم بها . انهم يشعرون بعدم توفر الفرص المناسبة امامهم لتجديده أو تعزيز خبراتهم الاكاديمية والمهنية الضرورية لعملية التوجيه . وقد افاد عدد منهم ان ذلك يرجع في معظمه الى قلة الفرص المتاحة لهم لمتابعة

(\*) هذا مع العلم ان الباحث يدرك بأن الاعتماد الكبير على آراء الموجهين عند الحكم على صلاحية المعلمين يمكن ان يولد آراء عكسية على عملية التوجيه .

دراستهم في الداخل أو الخارج ، أو لان اختيارهم لعملية التوجيه يتم في ضوء اعتبارات قد لا تمت الى عملية التوجيه بصلة قوية لكون احدهم مديرا سابقا في مدرسة ثانوية ، أو لرضاء المسؤولين عنه ، الى غير ذلك من الوجوه . ويشعر كثيرون من الموجهين بعدم القدرة على القيام بتوجيه المعلم المنفرد أو معلم الصف على الوجه الاكمل ، لان مثل هذا النوع من التدريس له خصائصه ومميزاته التي تختلف عن التدريس في الصفوف غير المنفردة ، والصفوف التي يعلم فيها اكثر من معلم .

ولا يخفى ان المسؤولين يسهمون بدورهم في اعاقه عملية التوجيه بطرق مختلفة ، فهم قد لا يتجاوبون مع ما يلحسه الموجه من مشكلات في تعامله مع المعلمين أو مع المديرين ، أو مع ما يجده من صعوبة تتعلق بتطبيق المناهج ، الى غير ذلك . كما انهم يشعرون الموجه بعدم الثقة فيما يقوم به من عمل . واكثر من ذلك انهم يولدون عند المعلمين والمعلمات اتجاهات سلبية نحو عملية التوجيه عندما لا يسترشدون بنتائج الزيارة التوجيهية عند النظر في ترفيع هؤلاء المعلمين أو نقلهم ، الى غير ذلك .

كما ان المعلمين والمديرين قد يعيقون من فعالية عمالية التوجيه لعدة اسباب من اهمها الانجاهات السلبية التي لدى هؤلاء الافراد عن عملية التوجيه على اساس انها تفتيشية في الدرجة الاولى ، وان هم الموجه هو اظهار أخطاء المعلم ليس غير . ولا يخفى ان ذلك قد يرجع الى عدم فهم المعلمين والمديرين طبيعة عملية التوجيه ، أو يرجع الى أن سلوك بعض الموجهين يوحى بذلك . كما ان قلة اللقاءات المفتوحة بين المعلمين والموجهين لا تعمل على ازالة هذه الفكرة من أذهان المعلمين . اصف الى ذلك ان كون المعلمين مرهقين بالواجبات من تدريس وتخصير وامتحانات ونشاطات اخرى كلها امور تعيق من امكانية تطبيقهم الارشادات والتوجيهات التي تعطى لهم . ولا يخفى ان كون المدير في كثير من الحالات لا يقدر على تفهم العملية التوجيهية بشكل مقبول ، فإنه لا يستطيع متابعة تعليمات الموجه وارشاداته ليرى مقدار ما ينفذ منها في مدرسته ، وهذا في حد ذاته يكون عائقا امام عملية التوجيه ، وبخاصة ان الموجه لا يستطيع ان يكرر زيارته للمعلم بشكل كاف ولا يتوفر لديه الوقت الكافي للمتابعة .

ويرى الباحث ان هذه المعوقات على اختلاف انواعها يمكن التقليل من وطأتها الى حد كبير اذا ما وضعت سياسة هادفة لهذا الغرض . فمثلا يمكن للوزارة ان تخطط سياسة بناءة

لاختيار الموجهين وتأهيلهم التأهيل الكافي قبل إلحاقهم بعملية التوجيه الفعلية ، بحيث يكون لدى الفرد منهم خبرة كافية من الناحيتين الأكاديمية والمهنية بالإضافة إلى خبرة موفقة في أمور التدريس لأن نجاح المعلم في مهنته له أثر فعال على أسلوب عملية التوجيه . فالنجاح في عملية التدريس إذا اعتمد على وعي كامل للمادة والأسلوب يكسب المعلم خبرة في طبيعة مادته وفي طبيعة أهدافها الخاصة وفي القدرة على اختيار أفضل الأساليب لبلوغ هذه الأهداف وإمكان تطويرها . كما يمكن للوزارة أن تضع برامج محدودة للاستمرار في تأهيل الموجهين وزيادة فعاليتهم وكفائتهم ، وبخاصة إذا التزمت الوزارة بنظام الإجازات التربوية ونظمت ، بالاشتراك مع الجامعة الأردنية مثلاً ، دورات دورية لهذا الغرض . كما أن الوزارة تستطيع تصحيح نظرة المعلمين والمديرين إلى عملية التوجيه وذلك بإعطائها دعماً أقوى للموجهين ووضعها نتائج تقاريرهم موضع الثقة والاعتبار عند الحكم على صلاحية المعلمين أو عند نقلهم من مكان إلى آخر أو من وظيفة لأخرى . كما أنها تستطيع عقد لقاءات بين الموجهين من جهة وبين المعلمين والمديرين من جهة أخرى ، هدفها تعريفهم بطبيعة التوجيه وفوائده ، شريطة أن يظهر الموجهون في سلوكهم وتصرفاتهم أثناء الزيارة التوجيهية وفي لقاءاتهم مع المعلمين والمديرين ما يتفق وطبيعة عملية التوجيه ومظاهرها الحقيقية . كما أنه من الممكن للوزارة أن تزيد من أعداد الموجهين بنسبة معينة بحيث يصبح في إمكان الموجهين أن يكرروا زياراتهم للمعلمين ، كما يمكن في الوقت نفسه رفع كفاءة المديرين بحيث يستطيعون المساعدة في عملية التوجيه عن طريق متابعة المعلمين في مدارسهم ليضمنوا تنفيذ التعليمات والإرشادات التي تعطى لهم من الموجهين .

ومع أن هذه هي العوامل التي أعطاها الموجهون مركز الصدارة واعتبروها معيقات لعملية التوجيه ، إلا أن الباحث يرى شخصياً أن هناك عوامل أخرى غير ذلك لها أهميتها ، رغم أنها احتلت مراتب متأخرة وذلك مثل شعور الموجه بعدم الاستقرار في العمل ، وشعوره بعدم كفاية راتبه ، وشعوره بعدم الرضا عن أوضاع عمله ، وإرهاقه بالأعمال والمتطلبات الكثيرة ، وهي أمور تمت في غالبيتها للروح المعنوية عند الموجه . فهذه الأمور إذا لم تحظ بعناية المسؤولين فإنها ستعيق من فعالية الموجهين مهما كان تأهيلهم عالياً ومهما كان الطريق أمامهم واضحاً وميسراً .

هل تتغير نظرة الموجهين لدرجة إعاقة العوامل السابقة مع طول مسدة عملهم في التوجيه ؟

يبدو أن طول المدة التي يقضيها الموجه في عملية التوجيه تؤثر على نظراته للعوامل التي



تعميق عملية التوجيه ، وقد حاول الباحث استقصاء تأثير المدة التي يقضيها الفرد في سلك التوجيه على نظرته لدرجة اعاقه هذه العوامل بان قسم العينة الى ثلاث فئات :

الاولى : وهي التي تتراوح مدة عملها في التوجيه من ( ١ - ٣ ) سنوات .

الثانية : وهي التي تتراوح مدة عملها في التوجيه من ( ٣ - ٦ ) سنوات .

الثالثة : وهي التي تتراوح مدة عملها في التوجيه من ( ٦ - ١٠ ) سنوات .

وكانت هناك حالتان فقط زادت خدماتهما عن ( ١٠ ) سنوات اضيفتا الى الفئة الثالثة لصعوبة تكوين احكام عامة اعتمادا عليها .

وقد ظهر من تحليل النتائج الخاصة بكل فئة من هذه الفئات الثلاث كل على حدة ، ان درجة اعاقه اي عامل من المعوقات التي تقل مع طول سنوات الخدمة في التوجيه ، هي :

- شعور الموجه بعدم كفاية راتبه .
- عدم وجود موجهين متخصصين لكل المراحل .
- عدم وجود موجهين متخصصين في توجيه المعلم المنفرد .
- عدم وجود موجهين متخصصين في توجيه معلم الصف .
- المركزية في الادارة وعدم توزيع المسؤوليات على مختلف الموجهين .
- كثر عدد المعلمين المخصصين للموجه الواحد .
- قلة اللقاءات المفتوحة مع المسؤولين .
- عدم اقبال الموجه على تنمية نفسه اكااديميا .

وبتفحص هذه العوامل نرى ان أغلبها يتعلق بتأهيل الموجه . ولا يخفى ان الموجه المستجد في المهنة وغير المعد لها اعدادا كافيا يحتمل ان يلاقي صعوبات اكثر من غيره ، وبخاصة اذا طلب اليه ان يوجه في كل المراحل ، أو يوجه المعلم المنفرد أو معلم الصف . كما ان من المحتمل ان يشعر بوطأة العمل ، وبخاصة اذا كان عدد المعلمين المخصصين له اكثر مما يستطيع القيام به . كما ان راتب الموجه المستجد غالبا ما يكون اقل قدرا من راتب الموجه القديم الذي يسبقه زمينا في سلم الرواتب ، حيث ان الراتب يتناسب الى حد كبير مع سنوات الخدمة دون اعتبار للعوامل الاخرى . لذلك كله فلا غرابة ان تخطى كل العوامل السابقة باهتمام الموجه الحديث وينظر اليها كمعوقات .

- اما العوامل التي كانت درجة اعاققتها تزداد بازدياد سنوات الخدمة في التوجيه فهي :
- عدم كفاية الاسس التي يتم بموجبها اختيار الموجه .
  - قصر وقت الزيارة التوجيهية بحيث لا يسمح بتشخيص حاجات المعلم .
  - عدم توفر التسهيلات للقيام بالزيارة التوجيهية .
  - تمسك الموجه برأيه اثناء الزيارة ولو تبين له عكس ذلك :
  - عدم توفر الثقة بين الموجه والمسؤولين .
  - كون المسؤولين لا يعملون كثيرا على نتائج الزيارة التوجيهية .

وبالتدقيق في هذه العوامل نرى انها باستثناء العامل الاول والعامل الرابع لا تمت الى الموجه شخصا أو الى درجة كفاية ، وانما الى الظروف المحيطة بالزيارة من حيث قصر وقتها والتسهيلات التي توفر للموجه للقيام بها وكذلك الى نوع العلاقة التي تربط الموجه بالمسؤولين والتي طابعها عدم الثقة من ناحية ، وعدم اعطاء اهمية لنتائج عملية التوجيه التي يقوم بها الموجهون عند الحكم على صلاحية المعلمين للترقية أو غير ذلك . وبعبارة اخرى ، فانه كلما زادت خدمة الموجه تحول التركيز من الاهتمام بكفاءة الموجه وقدرته على القيام بعمله الى الظروف المحيطة بعملية التوجيه والتي يزيد توفرها من فعالية هذه العملية .

أما العوامل التي لم تختلف النظرة الى درجة اعاققتها مع طول مدة الخدمة في سلك التوجيه فهي :

- عدم تجاوب المسؤولين مع ما يلزمه الموجه من مشكلات .
- كون الموجه غير معد مسلكيا قبل التحاقه بعملية التوجيه .
- عدم اقبال الموجه على تنمية نفسه مسلكيا .
- عدم القدرة الكافية عند الموجه للبحث ولمساعدة المعلم على تحديد مشكلاته التعليمية ثم حلها .
- الاتجاهات السلبية عند المديرين فيما يختص بعملية التوجيه .
- كون المدير لا يفهم تماما التوجيهات التي تعطى للمعلمين من الموجه ومتابعتها .
- ارهاق المعلم بالواجبات والمسئوليات التي تعيقه عن حسن القيام بعمله .
- كون المعلم لا يفهم تماما التوجيهات التي تعطى له من الموجهين .
- الاتجاهات السلبية عند المعلمين فيما يختص بعملية التوجيه .
- عدم تفهم المعلم لطبيعة التوجيه ودوره في العملية التربوية .

وهي كما ذكرنا امور ترجع الى كفاية الموجه وأهليته للقيام بعمله ، والى نوعية المديرين والمعلمين الذين يغلب عليهم تبني اتجاهات السلبية نحو عملية التوجيه ، وعدم الفهم الصحيح لطبيعتها . ولما كانت هذه الامور في معظمها لا تمت الى طول المدة التي يقضيها الموجه في عملية التوجيه ، فلا غرابة ان نجد الموجهين على اختلاف سنوات خدمتهم في التوجيه ، ، ليعطونها نفس الاهمية والاعتبار .

ومن الجدير بالذكر ان هناك بعض العوامل التي كان يظن انها معيقة ، ولكن النتائج اظهرتها على عكس ذلك ، ومنها :

- ارهاق الموجه بالاعمال والمتطلبات الكثيرة .
- كون الزيارة في معظمها تفتيشية وليست توجيهية .
- كون التقرير يتعرض لنواح متعددة لا يمكن للموجه الاحاطة بها وتقويمها بشكل صحيح .
- قلة اللقاءات وتبادل وجهات النظر بين موجهي المادة الواحدة في مختلف المديریات .
- عدم توفر المراجع المسلكية الضرورية للنمو المسلكي للموجه في المديرية .
- كثرة مشاغل المدير التي لا تسمح له بالمشاركة الايجابية في بعض نواحي عملية التوجيه .
- كون الموجه اصغر سنا من المعلمين الذين يوجههم .

ومع ان بعض هذه العوامل له أهمية لان تقرير التوجيه يحوي بالفعل بعض النواحي التي يصعب تحديد مفهومها وبالتالي تقويمها ، ومع ان قلة اللقاءات بين موجهي المادة الواحدة قد يؤدي بهم الى عدم التنسيق والى اعطاء توجيهات متباينة ، وان ارهاق كل من المدير والموجه قد يعيق كلا منهما عن حسن القيام بعمله ، فان الباحث لا يرى سببا معقولا لاعطاء مثل هذه العوامل أهمية قليلة من جانب الموجهين .

المستوى المسلكي للموجه وتأثير ذلك على نظراته للعوامل المعيقة لعملية التوجيه : —

كان عدد الموجهين الذين يحملون مؤهلا تربويا ( دبلوم او ماجستير التربية ) من بين الافراد المحييين على الاستبيان ( ٢١ ) فردا . ولدى البحث عن اكثر العوامل المعيقة في نظرهم تبين أنها لا تختلف كثيرا عن النمط العام الذي لاحظناه في حالة الموجهين ككل ، الا في كونها تركز في الدرجة الاولى على الظروف المحيطة بعملية التوجيه ليس على كفاءة الموجه ومستوى تدريبه . فهم يرون في كثرة المعلمين المخصصين للموجه الواحد ، وعدم توفر التسهيلات الضرورية للقيام بالزيارة التوجيهية ، وكون المسؤولين لا يسترشدون بنتائج الزيارة التوجيهية عند الحكم على صلاحية المعلم للترفيه ، وكون المعلم مرهقا بالاعمال والمتطلبات الكثيرة ، ووجود النظرة السلبية عند المعلمين والمديرين نحو عملية التوجيه وعدم توفر الوقت الضروري للمتابعة وقصر وقت الزيارة التوجيهية كلها تأتي في مقدمة العوامل

المعينة لعملية التوجيه . وهم بالاضافة الى ذلك يشعرون ان عدم استقرار الموجه وعدم كفاية راتبه هي من العوامل الرئيسية المعيقة لعملية التوجيه .

ملاحظة : —

لم يتمكن الباحث من تحليل النتائج بالنسبة لجنس الموجه أو مستواه الأكاديمي حيث لم يكن هناك سوى خمس موجهات ، وخمسة افراد يحملون مؤهلا أكاديميا دون الجامعي . وهذه حالات لا تكفي لبناء احكام عامة اعتمادا عليها .

الخلاصة :

لما كانت وزارة التربية والتعليم لا تعتمد اسلوبا موحدا في اختيار الموجهين التربويين وأن أغلب الموجهين يلتحقون بعملية التوجيه دون اعداد مسبق لها ، ولا تتوفر لهم فرص التدريب الكافي على اصولها واساليبها اثناء قيامهم بها فمن المتوقع أن يصادف هؤلاء الموجهون صعوبات كثيرة من نوع أو آخر تعيق من فعاليتهم . وقد كان هدف البحث الحالي الكشف عن هذه المعوقات وتحديد نوعياتها . وتبين من نتيجة استبيان اعد لهذا الغرض ان المعوقات لعملية التوجيه تنلخص في أن الموجه غير مؤهل تماما للقيام بعمله ولا يجد الفرص المناسبة لتجديد خبراته في الداخل أو الخارج . وبما ان الوزارة لا تولي نتائج اعمال الموجه الاهمية اللازمة فان هذا الامر ، يولد عند المعلمين والمديرين ، على حد سواء ، اتجاهات سلبية نحو عملية التوجيه . فالمعلمون الذين وجد التوجيه من اجل تحسين عملهم في العملية التربوية لا يحاولون فهم طبيعة هذه العملية ولا يعملون على الاستفادة منها . ومهما كان من أمر ، فإن الباحث يرى أنه في مقدور الوزارة ان تضع برنامجا بناء هدفه توفير الراحة المعنوية والاستقرار النفسي والمادي للموجه من جهة ، ورفع مستوى عملية التوجيه والسير بها في الوجهة الصحيحة بما في ذلك حسن اختيار الموجهين وتوفير فرص التدريب والتأهيل لهم ، من جهة ثانية .

## المراجع

- 1 — Burton, William H., *Supervision: a Social Process*. 3rd ed., New York: Appleton, Century, Crofts. 1955.
- 2 — Harris, Ben M., *Supervisory Behavior in Education*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1963.
- 3 — Lucio, William H. *Supervision: a Synthesis of Thought and Action*. 2nd ed., New York: Mc Graw-Hill, 1962.
- 4 — Wiles, Kimball, *Supervision for Better Schools*. 3rd ed. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1967.

# البهاء زهير

بقلم

الدكتور عبد الحميد سند الجندي

الاستاذ بقسم اللغة العربية

## الشاعر المصري

نبذة عن عصره :

عاصر البهاء زهير دولة بني أيوب ، وقضى ست سنوات في دولة المماليك البحرية . وكان صلاح الدين قد أقام دولته في مصر على أنقاض الدولة الفاطمية الشيعية وأعاد الخطبة للخليفة العباسي ببغداد .

وقد لقب الأيوبيون أنفسهم بالسلطين ، وحرصوا على أن يبارك الخليفة العباسي سلطتهم لتأخذ دولتهم صبغتها الشرعية . ولذا كان يرد من خليفة بغداد الفرجية السوداء والطوق الذهبي إلى السلطان الايوبي ، ويحتفل بذلك في مشهد كبير .

وقد اخذ الايوبيون بنظام الوراثة ، فأوصى صلاح الدين أن تقسم دولته على اولاده الثلاثة من بعده . ولم يأخذ المماليك بهذا النظام ، بل كان يتولى الحكم أشجعهم وأقدرهم وأكثرهم أعوانا في الغالب .

وكان أهم ما يشغل الأيوبيين إبان حكمهم هو التغلب على الفرنجة في الحروب الصليبية .. ومن أجل ذلك لم يكن لديهم متسع للاخذ بمظاهر الخلفاء الفاطميين وتقاليدهم وأبتهتهم وتحجبهم عن الناس . كما صرفت الحروب الايوبيين عن أكثر مما كان للفاطميين من نظم فاكثفوا بالضرورة منها .

وقد اتخذ السلاطين الأيوبيون لأنفسهم وزراء يعاونونهم ، واشتهر في دولتهم عدد من هؤلاء الوزراء عرفوا بالفطنة وحسن السياسة وقوة الشكيمة من أمثال عبد الرحيم بن علي اليبساني المعروف بالقاضي الفاضل ، وله مذهب معروف في الشرع الفني ، وبهاء الدين قراقوش المعروف بالشدة والقسوة ... وكلاهما كن وزيراً لصلاح الدين . (١)

وأبقى الأيوبيون على بعض دواوين الفاطميين وموظفيها ورؤسائها كديوان الإنشاء ، وديوان الجيوش ، وديوان بيت المال ، وديوان الأسطول . وقد ساد نظام الإقطاع في مصر في عهد الأيوبيين . وكان السلطان يُقطع كبار الأمراء والقواد إقطاعات يستغلونها ، وتقوم مقام الرواتب لهم . وكان الطابع الذي اتسمت به دولة بني أيوب هو الطابع العسكري الذي كان ممثلاً في نضالها ضد الفرنجة في الحروب الصليبية . ولهذا نرى صلاح الدين يُعنى بتحصين القاهرة فيبني قلعة الجبل الشهيرة ، ويقم سوراً حول القاهرة وينشيء الحراقات لتقل الجنود الى الثغور البحرية .

وقد وقف الأدباء بجانب الجنود في المعركة يستحثونهم بثّرهم وبشعرهم ، ويمجدون الأبطال ، ويسجلون المعارك ، ويتوعدون الأعداء ، وينشدون أهازيج النصر المبين .

وبرغم ما كانت عليه الدولة الأيوبية من الصرامة والجد بسبب انشغالها بـدرء خطر الفرنجة — كانت هناك مناسبات يفرغ فيها السلاطين والعامّة إلى ألوان من المتع والسرور حين تأتي مناسباتها . فإذا وردت خلع خليفة بغداد الى السلطان خرج قاضي القضاة والقراء والخطباء لاستقبال الواصل بالخليفة ، وزُيّنت البلاد، وضربت نُوب الطبلخانة (وهي فرقة الموسيقى السلطانية وتصحب السلطان في الاسفار والحروب ) (٢)

كذلك كانت الأفراح تعم إذا ما عقدت معاهدات الصلح بين المسلمين والفرنجة ويكون يوم الصلح يوماً مشهوداً يغمر الفرح فيه الطائفتين لما نالهم من طول الحرب ومحن

(١) خطط المقرئ ٣٦٣/٣ .

(٢) صبح الأعشى ٢٨/٤ .



القتال ، فتختلط عساكر الفرنجة بعساكر المسلمين ، ويرحل جماعة من هؤلاء إلى مدن الفرنجة ، ويدخل خلق عظيم من الفرنجة إلى بلاد الاسلام زائرين آمنين ، ويتبادل ملوك الفريقين الهدايا والألطف (١) وتمتد الأسمطة السلطانية . كما كان الأيوبيون يحتفلون بالنصر فتدق البشائر في طول البلاد وعرضها وتمتد الأسمطة السلطانية فتتال منها طبقات الشعب ، ويكون اليوم يوم فرح وسرور وينظم الشعراء قصائدهم مهنئين بالانتصار ، وتوزع الهدايا والعطايا والهبات ، وتُنثر على العامة الدراهم والدنانير .

ومن المواكب التي عُنِي بها الأيوبيون والمماليك موكب الاحتفال بكسر الخليج ، فيكثر المتفرجون ويشترك فيه السلطان والأمراء والناس جميعا .

وكان النوروز القبطي من جملة المواسم بمصر . كما كانوا يحتفلون برؤية هلال رمضان وبالعديد ، ويحضر السلطان الصلاة والخطبة ، وتُقدم الأسمطة ، وتُسقى الأشربة الحلوة المطيبة بماء الورد المبرد .

كذلك كان يوم عاشوراء من أيام السرور التي احتفل بها الأيوبيون ، يوسعون فيه على عيالهم ، ويتبسطون في المطاعم ويصنعون الحلوى ويتخذون الجديد ويكتحلون (٢) . وقد تأثرت الحياة الاقتصادية أعظم التأثير بالنيل ، فهو ان زاد كان الحصب والنماء فترخص الأسعار ويعم الرخاء . وإن نقص كان القحط والغلاء والجوع .

وكان السلاطين والأمراء يواجهون هذه المجاعات ، ويحاولون التخفيف من وقعها بالضرب على أيدي التجار ومنعهم من الاحتكار وتوزيع السلع والمؤن على الناس بالأسعار المعقولة .

وكانت الزكوات تُجمع وتُفرق في مصارفها . وكانت تفرض على المواشي والخيول والخضر . واهتم الأيوبيون بالزراعة وتربية الماشية كالأبقار والأغنام . وكان من الغلات المشهورة في عهدهم القمح والشعير والبقول وقصب السكر والنخيل والرمان والقطن . وقد نشأت على هذه الحاصلات ضروب من الصناعة كغزل القطن ونسجه ، وصنع الأثاث ، واتخاذ الملابس من الصوف والقطن والحرير ، وصناعة الحلوى (٣) .

(١) النجوم الزاهرة ٥/٨ .

(٢) السلوك لمعرفة دول الملوك للمقريزي ٣٦٢/١ .

(٣) مفرج الكروب في اخبار بني ايوب لابن واصل ص ٦٤ .

كذلك أنشأ الأيوبيون أسطولا لنقل المتاجر . وكان أكثر تجارتهم مع بلاد النوبة ، والشرق الأوسط وبحر الروم .

وفي ظل النشاط الاقتصادي زادت حركة البناء والتعمير ، ومهدت الطرق وحفرت الترع ، وأقيمت الجسور والسدود ، وانشئت صوامع كبيرة في القسطنطينية لتخزين الحاصلات ونشطت كذلك الحياة الثقافية في عهد الأيوبيين . وليس من شك في أن الاتصال الطويل بين الشرق والغرب في الحروب الصليبية كان له اثر في هذا النشاط .

وكان ملوك بني أيوب يحبون العلم ويحتفون بالعلماء ويحبالسونهم ويؤاكلونهم ويسمعون إليهم . وعلى رأس هؤلاء مؤسس دولتهم السلطان صلاح الدين ، فقد وقف ما صادره من الإفرنج على الفقهاء كما وقف عليهم الضرائب التي كانت تُفرض على تجار الفرنجة الواصلين بالمتاجر من بلادهم إلى ميناء الاسكندرية . وكان يحب الاستماع إلى أهل الحديث ، ويروي المقرئ أنَّهُ قرأ الموطأ على الفقيه أبي الطاهر بن عوف (١) .

وكذلك كان أولاد صلاح الدين من بعده مشغوفين بسماع الحديث ، مثل الملك العادل الذي كان يحب السنة ويكرم العلماء ، وله صنف الامام فخر الدين الرازي كتاب «تأسيس التقديس» بعث به اليه من خراسان (٢) .

وكان الملك المنصور ناصر الدين مفتيا في الدين ، وكذلك كان الملك الأفضل . (٣) ولم يقتصر نشاط الأيوبيين على علم الشريعة ، بل وجهوا عنايتهم الى اللغة والرياضة والطب والهندسة . ويذكر المقرئ انه لما رحل امبراطور الفرنجة الى عكا - وكان عالما متبحرا في علم الهندسة والحساب والرياضيات - بعث إلى الملك الكامل بعدة مسائل مشككة في الهندسة والحكمة والرياضة ، فعرضها على الشيخ علم الدين الحنفي ، فكتب جوابها . (٤) وكان تور انشاء مشغوبا بالمباحثات والمناظرات في أنواع من العلوم . وكان جده الملك الكامل يحبه لميله إلى العلم . (٥) وكانت المساجد والزايا والخوانق ( جمع خانقاه وهي بيوت تنشأ لإيواء الصالحين الفقراء واطعامهم ) معاهد دينية إسلامية للرجال والنساء .

(١) السلوك ٤٣/١ .

(٢) السلوك ١٩٤/١ .

(٣) السلوك ٢١٦/١ .

(٤) السلوك ٢٣٢/٢ .

(٥) مفرج الكروب ٣٦٧ .

وأُنشئ كثير من المدارس في عهد الأيوبيين ، وتسابق في إنشائها الملوك والأمراء والوزراء وعلية القوم والتجار والموسرون . كما ساهمت سيدات الأسرة الأيوبية في تشييد دور العلم والوقف عليها . (١)

وكانت قوص — وإليها نُسب البهاء زهير — مركزاً من المراكز الثقافية في ذلك العهد بجانب القاهرة والإسكندرية ودمشق وحلب وقد حفلت المدارس التي درس فيها طائفة من مشهوري العلماء ، منهم ابن دقيق العيد وكثير من أفراد أسرته .

وقد احتل أدباء هذا العصر مكانة عليّة لدى السلاطين وعامة الناس ، فكان منهم الوزراء وكبار رجال الدولة . . . ويذكر فن أن القاضي الفاضل لما سار من دمشق ولحق بالقاهرة خرج السلطان العزيز بن صلاح الدين إلى لقائه ، وأجلّ قدومه وأكرمته . (٢) وقد عمل وزيراً لوالده . كما استوزر الملك الأفضل العالم الأديب ضياء الدين بن الأثير صاحب المثل السائر وكان شاعرنا البهاء زهير رئيساً لديوان الإنشاء في عهد الأيوبيين .

### حياته

ذكر ابن خلكان — وكان معاصراً للشاعر — ولازمه زمناً — أن البهاء زهير أُملي عليه نسبه ، فذكر أنه أبو الفضل زهير محمد بن يحيى بن الحسن بن جعفر بن عاصم المهلب العتكي الأزدي . (٣) وأضاف أن نسبه ينتهي إلى المهلب بن أبي صفرة المعروف بحروبه وفتوحاته ، وكان شجاعاً سيداً جليلاً . والعتكي ( بفتح تين ) نسبة إلى العتيك : بطن من قبيلة الأزد ، والأزد هسي أزد شنوءه ويقال الأسد بالسين . (٤)

وقال البهاء لابن خلكان إن مولده بمكة في خامس ذي الحجة ٥٨١ ( ٢٧ فبراير شباط ١١٨٦ ) . وقال له مرة أخرى إنه ولد بوادي نخلة وهو واد قريب من مكة كما يقول ياقوت . (٥) وتوفي بوباء حدث بمصر قبل مغرب الرابع من ذي القعدة سنة ٦٥٦ ( ٢ نوفمبر — تشرين الثاني ١٢٥٨ ) وهي السنة التي قوض فيها التتار بقيادة هولاكو أركان الدولة العباسية وسقطت بغداد في قبضتهم ودفن غير بعيد من قبة الإمام الشافعي بالقاهرة .

( ١ ) ذيل الروضتين لابي شامة

( ٢ ) خزنة الأدب لابن حجة الحموي

( ٣ ) وفيات الاعيان ٨١/٢

( ٤ ) كتاب الاصنام لابن السائب الكلبي ص ٨٥

( ٥ ) معجم البلدان ( نخلة )

وقد قضى الشاعر طفولته وشطرا من صباه في الحجاز . ثم انتقل إلى مدينة قوص بالصعيد الأعلى كما يقول السيوطي . (١) ويذكر ابن خلكان في ترجمة الشاعر ابن مطروح : من أهل صعيد مصر ، ونشأ هناك وأقام بقوص مدة . . . وكانت بينه وبين بهاء الدين زهير صحبة قديمة من زمن الصبا ، وإقامتهما ببلاد الصعيد ، حتى كانا كالأخوين . (٢)

ويقول السيوطي إن مدينة قوص كانت يومئذ أكبر مدن الصعيد ، وليس بأرض مصر بعد الفسطاط مدينة أعظم منها ، وهي باب مكة واليمن والنوبة وسواكن . وكانت حافلة بالأسواق ، متسعة المرافق ، فيها تنزل القوافل الواردة من بحر الهند والحبشة واليمن والحجاز . وفيها كثير من الفنادق والبيوت الفاخرة والحمامات والمدارس والبساتين ويسكنها أرباب الصنائع والفنون والتجار والعلماء والأغنياء . وكانت ملقبة بالحجاج المغاربة والمصريين والإسكندرانيين ومن يتصل بهم ، منها يذهبون إلى جدة واليهما انقلابهم في صدورهم من الحج وكانت قوص من قديم الزمان منبع العلم والعلماء ، ويقول كمال الدين بن جعفر الأدفوي المتوفى ٧٤٨ في كتابه « الطالع السعيد الجامع لأسماء الفضلاء والرواة بأعلى للصعيد » إن بقوص ستة عشر مكانا للتدريس ، وقام ذكر البهاء زهير عرضا ووصف أباه « بالعارف بالله محمد قدس الله روحه » ولا يُنعت بذلك في العادة إلا أهل الصلاح والتقوى . (٣)

ونزوح البهاء زهير مع والده من مكة إلى قوص مجهول التاريخ ، إلا أن كلام المؤرخين - كابن خلكان - يفيد أن الشاعر قضى زمن صباه في الصعيد ونشأ الوديينه وبين ابن مطروح وربما يسبق إلى الظن أن البهاء زهير كان طفلا حين هاجرت أسرته إلى وادي النيل لكننا نجد في ديوانه أشعاراً يذكر فيها عهده بالحجاز وحينئذ إلى تلك الربوع ، مثل قوله :

أحن إلى عهد المحصب من منى	وعيش به كانت ترف ظلاله
ويا حبذا أمواهه ونسيمه	ويا حبذا حصباؤه ورماله
ويا أسفني إذ شط عنني مزاره	ويا حزني إذ غاب عني غزاله
وكم لي بين المروتين لبانة	وبدر تمام قد حوته جماله
وأذكر أيام الحجاز وأنثني	كأنني صريع بعثريه خباله

وقوله :

سقى الله أرضا لست أنسى عهودها	ويا طول شوقي نحوها وحيني
تذكرت عهداً بالمحصب من منى	وما دونه من أبطح وخجون (٤)

(٢) وفيات الاعيان ١٠٦/٦

(٤) وفيات الاعيان ١٠٦/٢

(١) حسن المحاضرة ١٨/٢

(٣) الطالع السعيد ٢٢١

وهذه الذكريات التي يحن البهاء زهير إلى عهدها بين المحصب والمروتين والمقام وزمزم ليست ذكريات طفل ، فلا بد أن يكون شاعرنا قد جاء إلى قوص فتي يافعا مستكملا .

### ثقافته :

ليس من شك في أن البهاء زهيراً وقع على كثير من ألوان الثقافات التي كانت معروفة في زمنه ، وأصاب قدرا طيبا من المعارف التي كانت شائعة آنذاك . . فابن خلكا كما يذكر أنه « من أحسن الفضلاء في عصره نظما ونشرا وخطا » . ثم هو تولى ديوان الإنشاء ومن يتولى هذا الديوان يكون في الدرجة العليا من البلاغة والبيان . (١)

وشعر البهاء زهير ينم على أنه كان ذا دراية واسعة بالثقافة العربية بألوانها المختلفة سواء أكانت شرعية أم لغوية أم أدبية .

فمن تعابيرها التي تكشف عن ثقافته الشرعية واقتباسه من القرآن الكريم قوله :

هذه قصتي ، وهذا حديثي      ولك الأمر فاقض ما أنت قاض  
ومن تعبيراته الفقهية قوله :

يا من ولائي فيه نصٌ بيّن      والنص عند القوم لن يتأولا  
ومن استعماله لألفاظ مصطلح الحديث قوله :

موأى له في الناس ذكر مرسل      قد أوردته السحب عنه مُسندا  
ويذكر الناسخ والمنسوخ في قوله :

أبدا حديثي ليس بـ      منسوخ إلا في السـدـفـاـتـر  
ومن التعبيرات التي تكشف عن ثقافته الأدبية :

سيرضيك منها ما يزيد على الرضا      ويستعبدا ابن العبد والمتلمسـا  
( يريد طرفه بن العبد وخاله المتلمس )

ومن تعبيراته النحوية قوله :

جعلتكم خبري في الحب مبتدئا      وكل معرفة لي في الهوى نكره  
وهو قاريء يتخذ أنيساً له الكتب الأدبية :

(١) صبح الأعشى ٦ / ٢٠٤

انسا في البستان وحـدي      في رياض سندسية  
ليس لي فيـه انيس      غـير كتب ادبـية  
وأمثال ذلك كثير في شعره .

ولعل لإقامته بقوص ردحاً من الزمان—وهي كما نعرف كانت مركزاً من مراكز الثقافة آنذاك — وميله الفطري للقراءة ، وآماله العراض في الوصول إلى أعلى المناصب — كل ذلك دفعه إلى أن يرد بحار الثقافة المتنوعة لينهل منها ، وكان لذلك أثره في تعبيره على النحو الذي رأينا .

#### اتصاله بعظماء عصره

وقد اتصل الشاعر بكثير من أعيان عصره ، مثل الشاعر جمال الدين بن مطروح ( ٦٤٩ ) وكان من أهل صعيد مصر ، وأقام بقوص مدة ، وتوثقت الصداقة بينه وبين البهاء حتى كانا كالأخوين على حد تعبير ابن خلكان . ( ١ )

وانصل بقوص كذلك بخدمة الأمير مجد الدين بن اسماعيل اللمطي حاكم قوص ، وهو من اصل يماني كالبهاء ، ولعل اجتماعهما في النسب قرّب ما بينهما .

وفي الديوان بعض قصائد في مدح هذا الأمير ، وفي تهنيئته بالمناسبات الدينية وغير الدينية ، ويبدو لنا من شعره أنه وقعت بينه وبين اللمطي جفوة دعت البهاء إلى أن يعتب عليه في قصيدة طويلة ، وأغلب الظن أن الأمير قد وعد البهاء وعداً ولم يف به فأخذ الشاعر يستنجز الوفاء . ويظهر لنا ان الأمير اتخذ الشاعر كاتباً له ، ثم صرّفه عن الكتابة ، فألمت لذلك نفس البهاء

لنا عندكم وعدٌ	فهلا وفيتسم
ومثلك لا بأسى	على فقد كاتب
حفظنا لكم ودّاً	أضعتم عهدوه
وقلتم لنا قولاً	فهلا فعلتم
ولكنه بأسى	عليك ويندم
فشتان في الحالين	: نحن وأنتم

وعلى أي حال فالديوان يذكر أن أول شعر نظمه الشاعر في المديح كان في مدح الأمير اللمطي سنة ٦٠٧ هـ .

( ١ ) وفيات الاعيان ٣٠٦/٥ .



واتصل البهاء بالصاحب صفي الدين بن شكر (٦١٥) وزير الملك العادل و الملك الكامل (١) وقد أرسل اليه إلبهاء شعراً يمدحه فيه ويستدرّ عطفه ، ويذكر له أن حرفة الأدب حالت بينه وبين تحقيق ما يرجوه من رغبات .

ومما دهاني حرفة أدبية غدت دون إدراك المطالب خندقا  
وإن شملتني نظرة صاحبيّة فلسبت أرى يوما من الدهر مملقا  
ويتطلع البهاء ألى أن يرقى بصلاته من الأعيان الى الملوك والسلاطين ، فيتصل بالملك العادل ويمدحه ، ويجد الأمن والطمأنينة عنده .

أمنت ببقياك الزمان وصرفه فغيري من يخشى عليه اهتصابه  
ويتصل كذلك بابنه الملك الكامل . وفي عهده انتصر المصريون على الفرنجة في معركة دمياط ، وكان لهذا الانتصار رنة فرح عظيمة فتتقت قرائح الشعراء فأرسل البهاء الى الكامل مدحة بهذه المناسبة تعتبر من أطول قصائده ، استهلها بقوله :

بك اهتز عطف الدين في حلل النصر وردّت على أعقابها ملّة الكفر  
ويتصل البهاء بالملك المسعود يوسف بن كامل ، ولا يرى حرجا في أن يصرح له بآماله واطمأئنه في قصيدة أرسلها الى المسعود من قوص ، وأنه يؤد ان يكون شاعر القصر وهو قدير على ان ينشر ذكر المسعود في الآفاق :

فيا صاحبي هب لي بحقك وقفة يكون بها عندي لك الحمد والأجر  
لدى ملك رحب الخليفة قاهر فمجلسه الدنيا وخادمه الدهر  
سأذكرى له بين الملوك مجاميرا فمن ذكره ندى ، ومن فكري الجمر  
ويحقق الملك المسعود آمال الشاعر فيدنيه منه ، وبِعظم هذا القرب في عيني البهاء ، فلا يدري أني يقظة هو أم في منام :

وقد قرّب الله المسافة بيننا فها أنا يحوييني وإياه إيوان  
أشك وقد عاينته في قدومه وأمسح عن عيني ، هل أنا وسنان ؟

ولعل من أبرز من اتصل بهم البهاء الملك الصالح نجم الدين أيوب . فقد سعد الشاعر بهذه الصلة أيما سعادة ، وأيقن أن الدنيا قد أقبلت عليه ، وأن الاتصال به سوف يغنيه عن سواه . وقد حقق له الملك الصالح ما كان يروم . فولاته ديوان الأنشاء وأقام عنده في أعلى منزلة وأجل مرتبة ( ٢ ) وبقي في خدمته ردحا طويلا من الزمان ، ثم غضب عليه وأقصاه قبيل وفاة الملك ٦٤٧ .

(١) انظر السلوك ١٠١/١ ، ١٦١/١ (٢) انظر عقود الجمان في تاريخ اهل الزمان لبدر الدين العيني ٢١٦/٥

ويذكر أبو الفداء في تاريخه أن البهاء زهيراً كان وزيراً للملك الصالح ويلقبونه بالصاحب،  
والصاحب لقب للوزير إذا كان من أرباب الأقلام.

على أن البهاء وإن لم يكن وزيراً فقد كانت رتبته—وهي رياضية ديوان الأنشاء—تقاسم  
الوزارة جاهها ومجدها في عهد الأيوبيين وربما كانت أوفى منها مجدا وجاهاً (١).

وهناك غير من ذكرنا أناس "اتصل بهم الياء ومدحهم"، ولكن أقدارهم دون أقدار  
من تحدثنا عنهم.

ومع هذه المكانة العالية التي حظي بها البهاء زهير فإنه مات فقيراً. وفي آخر حياته—  
كما في تاريخ أبي الفداء—انكشف حاله حتى باع موجوده وكتبه. وأقام في بيته بالقاهرة  
حتى أدركه أجله.

#### صفاته :

يجمع المترجمون للبهاء زهير على أنه كان ذا مروءة ولطف ومكارم أخلاق. ومع ما  
كان له من منزلة أثرية لدى الملك الصالح نجم الدين فإنه كان لا يتوسط عنده إلا بالخير،  
وقد نفع خلقاً كثيراً، وبلغ من الرفعة ما لم يبلغه غيره (٢).

ولعل من أبرز صفات البهاء زهير صفة الوفاء، ولنسق هذه القصة القصيرة التي  
ذكرها المؤرخون، وهي تبين مدى وفائه لأصحابه.. قال المقرئزي : لما طمع الصالح  
عماد الدين في الملك الصالح نجم الدين، وتفرق جيش نجم الدين عنه بقي الصالح في دون  
المائة من أمرائه واجناده، وتركه من كان معه من أهل بيته وأقاربه، وتركه أيضاً بدر الدين  
قاضي سنجار وكان أنخص أصحابه، وصاروا كلهم إلى دمشق، وقد أيسوا. من أن يقوم  
بعدها للصالح نجم الدين قائمة، وثبت معه ثمانون من مماليكه وبعض الأمراء، وثبت معه  
أيضاً كاتبه بهاء الدين زهير (٣). فثبت البهاء مع مخدومه—وهو على تلك الحال من الضعف  
وتفرق الأجناد والأهل والأنصار عنه—دليل على ما كان عليه من وفاء نادر المثال. وهو  
يشعر بتمكن هذه الصفة فيه فيقول :

(١) المختصر في أخبار البشر لأبي الفداء ٢٠١/٣ بتصرف.

(٢) حسن المحاضرة للسيوطي ٢٢٥/١

(٣) السلوك ٢٨٨/١

تعال فعاهدني على ما تريده فإني مليء بالوفاء زعيم

ويحدثنا معاصره ابن خلكان عن اخلاقه فيقول : كنت أود لو اجتمعت به لما كنت أسمع عنه ، فلما وصل اجتمعت به ورأيت فوق ما سمعته عنه ، من مكارم الأخلاق ودماثة السجايا (١) ... فلا عجب إذا رأيناه موضع ثناء صحبه و كل من اتصل بهم . من ذلك ما كتبه إليه صديقه ابن مطروح :

أقول وقد تتابع منك برٌّ وجود ما برحت لكل خير  
ألا تذكروا هرما بجود فما هرم بأجود من زهير

ولم يكن البهاء وفاقاً لأصحابه فحسب ، بل كان وفاقاً لوطنه ، فاداماً فارقه انتابه الحنين إليه ... فاذا كان بالصعيد حنّ الى الحجاز :

أحنّ إلى عهد المحصب من منى وعيش به كانت ترفّ ظلاله

واذا نأى عن الصعيد هتف به :

ويرتاح قلبي للصعيد وأهله وعيش مضى لي عندكم ومقام

واذا همّ بالرحيل عن مصر نازعته نفسه :

أرحل عن مصر وطيب نعيمها وأي مكان بعدها لي شائق

ويبدو لنا أن الوفاء كان صفة مركوزة في فطرته على تباين أحواله :

أنا الوفي لأحبابي وإن غدروا أنا المقيم على عهدي وإن رحلوا

والقاريء لشعر البهاء زهير يحس بما كانت تنطوي عليه نفس الشاعر من دماثة خلق ورقة مشاعر ، وحسن ذوق ، وبُعْدٍ عن الشر والأذى . ومما يدل على لطف روحه انه قلما يهجو إنساناً بغير الوصف بالثقل ، وله في ذلك شعر كثير ينمّ عن ظرفه وخفة روحه .. ومن ذلك قوله :

وثقيل كأنما ملك الموت قريبه

ليس في الناس كلهم من تراه يحبه

لو ذكرت اسمه على ماء لما ساغ شربه

(١) وفیات الاعيان ٣٠٧/٥

وقوله :

وَجَلِيسٍ لَيْسَ فِيهِ	قَطُّ مِثْلُ النَّاسِ حَسَنَ
مَا لَهُ نَفْسٌ فَتْنَهَا	وَهَلْ لِلصَّخْرِ نَفْسٌ ؟
إِنْ يَوْمًا فِيهِ الْقَا	هَلْ لِيَوْمٍ هُوَ نَحْسُ

وقوله :

رَبِّ ثَقِيلٍ لِبَغْضِ طَلْعَتِهِ	أَخْشَاهُ حَتَّى كَأَنَّهُ أَجَلِي
وَكَلِمَا قَلْتُ لَا أَشْأَاهِدُهُ	الْقَاهُ حَتَّى كَأَنَّهُ عَمَلِي

وقوله :

وَتَقِيلُ مَا بَرَحْنَا	نَتَمَنَّى الْبَعْدَ عَنَّا
غَابَ عَنَّا فَرَحْنَا	جَاءَنَا أَثْقَلُ مِنَّا

وشعره هذا يدل على نفس ظريفة تجنح في الهجاء إلى الدعابة المبهضة ، ولعله قد وفق في اختيار الأوزان القصيرة التي تلائم هذا اللون من الهجاء . وكان البهاء مرهف الحس مهذب النفس ، حتى إنه يكره الإثقال على الناس :

وَاللَّهُ لَوْلَا خِفَّةُ الثَّقِيلِ	زَرْتَلْتُ فِي الضَّحَى وَفِي الْأَصِيلِ
لَكِنْ أَرَى التَّخْفِيفَ عَنْ خَلِيلِي	وَلَسْتُ فِي الْعَشِيرَةِ بِالثَّقِيلِ

وهو من أجل هذا يدعو الإنسان إلى مراعاة التقاليد حتى لا يضيق الناس به :

وَلِلنَّاسِ عَادَاتٌ وَقَدْ أَلْفَوْا بِهَا	لَهَا سَنَنْ يَرْعُونَهَا وَفَرُوضُ
فَمَنْ لَمْ يَعَاشِرْهُمْ عَلَى الْعَرَفِ بَيْنَهُمْ	فَذَاكَ ثَقِيلٌ بَيْنَهُمْ وَبَغِيضُ
وَكَانَ الْبَهَاءُ كَرِيمًا يَحْتَفِي بِضِيُوفِهِ وَيَعْمَلُ عَلَى رَاحَتِهِمْ :	

لِي مِنْ زَلٍّ إِنْ زَرْتَنِي	لَمْ تُلَاقَ إِلَّا كَرَمِي
وَإِنْ تَسْأَلْ عَنِّي بَعْدِي	لَمْ تُلَاقَ إِلَّا خَدَمِي

وهو ذو مروءة يسعى لنفع الناس وقضاء حاجتهم فوق ما كانوا يأملون :

وَيَا رَبِّ دَاعٍ قَدْ دَعَانِي لِحَاجَةٍ	فَعَلْتُ لَهُ فَوْقَ الَّذِي كَانَ أَمَلًا
وَأَوْسَعَتْهُ لَمَّا أَتَانِي بِشَاشَةٍ	وَلَطْفًا وَتَرْحِيمًا وَخُلُقًا وَمَنْزَلًا
بَسَطَتْ لَهُ وَجْهًا حَيًّا وَمَنْطَقًا	وَفِيًّا وَمَعْرُوفًا هَنِيئًا مَعْجَلًا

والقاريء لديوان البهاء زهير يشعر باباء وعزة لم تلتئها إلا صولة الفقر في عهد الشباب الأول للشاعر . والظاهر أن الدهر قد القى عليه - وهو في مؤتلف شبابه - عبء الاتفاق على ذوي رحمه الاقربين من أطفال صغار ونسوة . . . ولهذا كان يلتبس من الأمير اللمطي «أمير قوص» وغيره المعونة في لهجة تكاد تكون تذلاً لم يعرفه شعره فيما بعد :

ولولا أمور <sup>١</sup> ليس يحسن ذكرها	لكنت عن الشكوى أصد وأصدف
ولكن أطفالاً صغاراً ونسوة	ولا أحد غـيري بهم يتلطف
سروري أن يبدو عليهم تنعم	وحزني أن يبدو عليهم تقشف

### شعر البهاء زهير :

كان الشعر العربي قد جمد في صورته وأساليبه وموضوعاته في القرون الأخيرة من العصر العباسي بسبب تحكم الأعاجم في شؤون الدولة وقلة تشجيعهم للشعراء، وبتوالي الفتن والقتال على الممالك الإسلامية . ثم انتعش الشعر في وادي النيل مدة الفاطميين «٣٥٨ - ٥٧٦» لأنهم كانوا يعنون باللغة العربية عناية كبرى ، اذ هم من اصل عربي ، وانتعش كذلك في عهد الايوبيين «٥٧٦ - ٦٥٠» الذين راجت ابا ن حكمهم القصير فنون العلم والأدب ، وازدهرت ألوان من المدنية .

وفي هذا العهد نشأ البهاء ، وتضمن شعره كل ما انتجت مدنية ذلك العهد من ثمرات وفي ذلك يقول المستشرق الفرنسي «هيارت» في كتابه «الأدب العربي» ان شعر بهاء الدين زهير المهلي كاتب السر في الدولة المصرية يجعلنا ندرك ما بلغه لسان العرب من المرونة والاستعداد للتعبير عن ألوف من دقائق العواطف التي صقلتها مدنية خلفاء صلاح الدين الزاهية (١) .

ويعتبر البهاء زهير - بحق - من أئمة النهضة الشعرية في عصر بني أيوب ويتجلى أثره في هذه النهضة في انه استحدث لونا من الشعر طريفا لم يكن للناس به عهد ويمتاز بالبساطة وسهولة الألفاظ ونصاعة التعبير ، وملاسته للروح المصرية الخالصة ، وبعده عن التألق المصنوع . وكأنه أراد أن يخلص الشعر من قالبه الارستقراطي التقليدي ليسيفه جميع الناس على اختلاف طبقاتهم في غير تبذل أو إسفاف .

وقد كان الأدباء في عصر البهاء زهير يُعَنون بالتأنق في تزيين الأساليب الشعرية والنثرية بالمحسنات البديعية ، وكان بعضهم يسرف في ذلك اسرافا لا حدّ له بحيث يغدو النص الأدبي مفتقرا إلى المعاني السامقة ، خاليا من جمال البيان والوضوح . وكان هم الشاعر أو الناثر أن يقع على محسن بديعي طريف ، وما بعد هذا عنده ففضل لا قيمة له ولا يستأهل أن يكون موضع عناية .

فلما جاء البهاء زهير أتى بمذهب جديد يغيّر المذهب الذي أشرنا إليه كل المغيرة . فقد انصرف عن المحسنات البديعية وإعانت النفس في الاتيان بها الا ما جاء في غير قلق أو اضطراب .

ولعل من أخص ما يتصف به أسلوب البهاء زهير البساطة والمرونة والوضوح والبعد عن الغرابة ، حتى ليخيل للمرء أن الشاعر كان ينظم شعره من اللغة الجارية على ألسنة الناس بعد أن يقوم ما فيها من اللحن ويجري عليها قواعد الاعراب . ولهذا لا يحتاج الانسان في فهمه إلى أن يكّد ذهنه ويشقّ على نفسه لاستكناه معانيه ، بل هو شعر غاية في السهولة ويسر التعبير ، لما فيه من فيض الطبع والبعد عن التكلف والتعقيد . وصدق ابن خلكان حين قال إنه السهل الممتنع .

ولست مبالغا أو راكبا متن الشطط اذا قلت إن الروح المصرية الطريفة تتجلى في شعر هذا الشاعر القوسي الصعيدي أكثر مما تتجلى في شعر أي شاعر مصري آخر ظهر لإبان تلك العصور الأيوبية والمملوكية .

ويطول بي القول لو أردت أن أستقصي في شعر البهاء زهير نفحات مصرية في التعبير والذوق . والقاري لهذا الشاعر يدرك أن أسلوبه ديموقراطي اللغة ان صح هذا التعبير . وهو بذلك يدل على الروح المصرية التي تتسم بالخفة والوضوح . واقرأ قوله يتشوق إلى الصعيد :

أحنّ إليكم كل يوم وليلة	وأهذي بكم في يقظتي ومنامي
فلا تنكروا طيب النسيم اذا سرى	اليكم فذاك الطيب فيه سلامي
فهل عائد منكم رسولي بفرحة	كفرحة حُبلى بُشّرت بغلام
ويرتاح قلبي للصعيد واهله	وعيش مضى لي عندهم ومقام
وأهوى ورود النيل من أجل انه	يمر على قوم عليّ كرام



وهو لا يفتأ يذكر مصر ونيلها ورياضها وجوها كلما بدت له فرصة من مثل قوله .

فرعى الله عهد مصرٍ وحياتي ماضى لي بمصر من اوقات  
حبذا النيل والمراكب فيه مصعدات بنا ومنحدرات  
هات زدني من الحديث عن النيل ودعني من دجلة والفرات  
وليالي في الجزيرة والجزيرة فيما اشتيت من لذات  
بين روض حكى ظهور الطواويس وجو حكى بطون البزاة  
حيث مجرى الخليج كالخية الرقطاء بين الرياض والجنات

ولعل من أبرز ما يميز به أسلوب البهاء من نفحات مصرية كثرة الحلف ، فهو يكثر  
في شعره منه ، حتى يقول :

والله ما فارقتمكم من ملالة والله ما أحتاج أني أحلف

ومن النفحات المصرية البادية في شعره المبالغة المسرفة التي عرف بها المصوديون ، وهي  
مبالغة — رغم بعدها عن نطاق المعقول — محبة إلى النفس يرتاح لها القلب . . ومن  
ذلك قوله :

لعلكم قد صدكم عن زيارتي خافة أمواه لدمعي وأنواء  
فلو صدق الحب الذي تدعونه واخلصتم فيه مشيتم على الماء  
وإن يك أنفاس خشيتم لهيبها وهالتكم نيران وجدي بأحشائي  
فكونوا رفاعيين في الحب مرة وخوضوا لظى نار لشوقي حراء  
حرمت رضاكم إن رضيت بغيركم او اعتضت عنكم في الجنان بحوزاء

وما أصدق ما قاله استاذنا المرحوم الشيخ مصطفى عبد الرازق : لست أعرف شاعراً  
نفحت مصر فيه من روحها ما نفحت في البهاء زهير ، فهو مصري في عواطفه وفي ذوقه  
وفي لهجته الى الغاية القصوى .

وقد أثرت مصرية زهير الخالصة في أسلوبه وفي عباراته وفي ألفاظه تأثيراً كبيراً ، حتى  
جاز لنا ان نقول إن مصريتها أكثر من عربيته في كثير من الأحيان . وكان كثير من الأدباء  
يعتدون ذلك منه ضعفاً وإخلالاً بجمال الشعر ورصانته ، ويؤثرون الجزالة والفخامة اللتين

كان يتصف بها الشعر العربي في عصوره الغابرة ، ولا يرضون ان يكون الشعر هو لسان البيت والعامه والأسواق ، فلا يقبلون مثلا ان يستعمل الشاعر في شعره كلمتي « اليك والشيش » المعروفتين في لعبة النرد .

فأليك في النرد وهو محتقر      خير من الشيش عند حاجته  
ولا أن يقول :

لست أصغى ولا أعشى      خلني منك خلتي  
ولا أن يقول .

سمع الناس وقلنا      وافترضنا واسترحنا

ولان يقول :

وحقكم عندي له ألف طالس      وألف زبون يشتره بزائد  
وكان لا يعبا بسخط النحاة إذا استعمل في أسلوبه ألفاظا لا يرضونها .  
بروحي من أسميها « بتي »      فتنظر لي النحاة بعين مقت  
يرون بأنني قد قلت لحننا      وكيف وأني كزهير وقتي  
ولكن عادة ملكت جهاتي      فلأحزن إذا ما قلت « ستي »

وقد كان لمذهبه خصوم يأبون عليه هذا التدني في الألفاظ على حد اعتبارهم ، منهم الياضي اليمني المتوفي سنة ٧٦٨ صاحب كتاب « مرآة الجنان وعبرة اليقظان » حيث يقول : قال ابن خلكان : وكل شعره لطيف ، ويذكر شيئا منه في تاريخه ، ولكن ... لم اكتب شيئا منه اعجبني ولا قوى عزمي الضعيف . ( ١ )

ولعل البهاء زهيرا كان يشعر بما يصطبغ به مذهب الشعري من لون جديد دعاخصومه إلى أن ينتقصوه ، اما لفساد في أذواقهم ، أو شغفهم الشديد بالقديم . . . لهذا نراه يسلك درب القدماء غالبا في المديح ، وهو الشعر « الرسمي » ان صح هذا التعبير . ولكننا نحس في مثل هذا الشعر أنه يتكلف ما ليس في طبعه فاذا انفسح له مجال القول بدافع من العواطف الصادقة عاد إلى مذهب السهل البسيط البريء من التكلف .



ومن هنا نراه يقول في الملك الكامل .

وأقسم لولا همة كامليسة  
فقل لرسول الله إن سميته  
لخافت رجال بالمقام وبالبحر  
ويقول في الملك الصالح نجم الدين أيوب :

فإليك يا نجم السماء فإني  
قد لاح نجم الدين لي يتألق  
الصالح الملك الذي لزمانه  
حسن يتيه به الزمان ورونق

ويقول في الملك العادل :

إلى العادل المأمول للدهر إن سطا  
به يتجلى ظلمه وظلامه

ونراه يعرض في مدائحه بالشعراء الأقدمين ، ويدعي لنفسه القوق عليهم : وهو يقرر  
في مدائحه ذلك مع زهير بن أبي سلمى حين يقول مادحا الأمير نصر الدين اللمطي :

هذا زهيرك لا زهير مزينة  
دعه وحوليائه ثم استمع  
وإفك لا هرما على علاته  
لزهير عصرك حسن ليلياته

ويقرره مع الفرزدق وجري إذ يقول عن قوافيه :

إذا ذكرت في الحى أصبح آيسا  
فرزدقها من وصلها وجريها

ويذكر طرفه بن العبد والمتلمس في هذا المجال :

سيرضيك منها ما يزيد على الرضا  
ويستبعد ابن العبد والمتلمسا

كما يذكر النابغة والخطيئة حين يقول :

مولاي قد أهديتها لك كاعبا  
لو أنها ممن تقدم عصره  
عذراء تهدي عذرة وتنصلا  
وللناس أشعار تقال كثيرة  
منعت زيادا أن يقول وجرولا (١)  
ولكن شعري في الأمير أميرها

وكان حبه لمصر يفوق كل حب ، فقد امتزج بخاطره وجري في عروقه ، فكان  
مصريا خالصا المصرية . وكانت نفسه تنازعه عند الرحيل عنها ، أرحل عن مصر ويغادر  
طيب نعيمها ؟ أترك مجلس الحسن وقرة العين وبهجة الفؤاد ؟

أأرحل عن مصر وطيب نعيمها  
وأى مكان بعدها لي شائق ؟

( ١ ) النابغة هو زياد بن معاوية ، الخطيئة هو جرجول بن أوس البسي

وهو دائم الحنين إليها حين يغترب عنها ، ولا يرى بلدا من البلاد يفوقها في رفاة العيش ومظاهر الجمال :

ولم أرَ مصرًا مثل مصرٍ تروقي      ولا مثل ما فيها من العيش والخفض  
ويبعث وهو في غربته بالقريض إلى مصر شوقا وحنينا :  
إمام مصر ليتها      فديت بأيامي البواقي  
ويدعو لها بالسقيا ، ويذكر ترابها وحصباءها ، ويتشوق إلى أهلها في قصيدته التي أولها .  
سقى واديا بين العريش وبرقة      من الغيث هطال الشايب هتان

وقد غزت اوزان التواشيح الأندلسية الشرق ، فطرق آذان الشعراء في عهد البهاء فن جديد من الألحان الشعرية ، فاهتدت الفطرة الموسيقية الى اختيار البحور اللطيفة والأوزان الموفورة الحظ من الموسيقى والتأثير . وكان هذا شأن البهاء زهير ، فإننا نجده في غير شعر المديح يركن الى الاوزان الخفيفة ، وهذا من أبرز ما اشتهر به البهاء ، وقد أوردنا لذلك أمثلة فيما اسلفنا . ولا بأس من أن نسوق بعض الامثلة الاخرى ، يقول :

هو حظي قد عرفته      لم يحُل عما عهدته  
فاذا قصر من أهـواه في الودّ عذرتـه  
غير اني لي في الحـب طريق قد سلكتـه  
لو أراد البعد عني      نور عيني ما تبعته  
كل شيء من حبيبي      ما خلا الغدر احتملته  
أنا في الحـب غيـور      ذاك خلقي لا عدته

ويقول :

هتب النسيم عليـلا      وهو النسيم الصحيح  
وطاب وقتك فانفض      فالآن طاب الصبح  
وخذ عن الكأس نورا      به يضيء الفسيح  
من قهوة طاب منها      طعم ولون وريح  
في دنـها وهي راح      وفي الحشا وهي روح

ويقول هاجيا :

لعن الله صاعدا  
وبنيه فنازلا

وأباه فصاعدا  
واحدا ثم واحدا

ويقول في وصف مجلس شراب :

مائدة منوعة  
وسادة تراضعوا  
ولا يزيدون على  
فاليوم يوم لم يزل  
فيا أخي كن عندنا

وقهوة مشعشعه  
كأس الوداد مترعه  
ثلاثة أو أربعة  
يوم سكون ودعه  
بعد صلاة الجمعة

ويقول متوعدا :

وجاهل أصبح لي عابسا  
أراه قد عرض لي عرضه

قات على العين والراس  
أشهدكم يا معشر الناس

هذه أمثلة من الأوزان التي استعملها البهاء زهير ، وفيها من اللطافة وحلاوة النغمة الشيء الكثير .

وذكر بعض المترجمين للبهاء (١) ان له وزنا مختزعا لم يخرج العروض في قوله :

يا من لعبت به شمول  
نشوان يهزه دلال  
لا يمكنه الكلام لكن  
ما اطيب وقتنا وأهنا  
عشق ومسرة وسكر  
والبدر يلوح في قناع  
والورد على الحدود غصن  
والعيش كما نحب صاف

ما ألطف هذه الشئائل  
كالغصن مع النسيم مائل  
قد حمل طرفه رسائل  
والعاذل غائب وغافل  
والعقل ببعض ذاك ذاهل  
والغصن يحمل الغلائل  
والترجس في العيون ذاهل  
والأنس بما نحب كامل

( ١ ) خزانة ابن حجة الحموي ٢١٦



ويحاول العروضيون ان يجسدوا لهذا الوزن مخرجا في علمهم ، كما فعل الدماميني في شرح الخرزجية (١). ولا يهنا أن يستعمل البهاء زهير أوزانا لا تجري على سياق البحور الشعرية ولكن الذي يلفت أنظارنا أن الشاعر كان يختار لشعره أوزانا تتسم بالركة ورفاهة الذوق وعدوبة النغم ولو كانت خارجة على الأطر العروضية المعروفة .

وقد طرق البهاء زهير جميع الفنون الشعرية المعروفة من مديح وهجاء وغزل ونسيب ورثاء وخمريات ووصف وفخر . وربما كان المديح أبعد هذه الفنون عن روحه وفطرته . ولذا نستطيع أن نقول إن مديحه كانت تغلب عليه الصبغة التقليدية إن صح هذا التعبير . وتبدو مهارة البهاء في أنه كان يتناول المعاني المطروقة ويزفها في ثوب بهي من الطرافة والجمال ، ومثال ذلك قوله في المشيب :

وقد بدا صباح المشيب  
ما كان يخفي من عيوي

فقد انجلي ليل الشباب  
ورأيت في أذنه واره

وقوله في الموت عشقا :

وحياي وقد سلبت حياي  
أخبر الناس كيف طعم الممات

أنت روحي وقد تملكك روحي  
مت شوقاً فأحيني بوصال  
وقوله :

أموت مرارا في النهار وأبعث

فخذ مرة روحي ترخي ولم أكن  
ومن لطيف قوله :

وان الملاح البيض أبهى وأبهج  
يضيء له أوجه وثمر مفلج  
ولاشك أن الحق أبيض أباج

ألا إن عندي عاشق السمر غالط  
واني لأهوى كل بيضاء غادة  
وحسبي أني أنبع الحق في الهوى  
وقوله في كتمان اسم الحبيب :

وإياك أن تنسى وتذكر زينبا  
ودعه مصونا بالجمال محجبا  
تكن مثل من سمي وكني ولقبا

فعرّض إذا حدثت بالبان والحمى  
ستكفيك من ذلك المسمى اشارة  
أشرف لي بوصف واحد من صفاته

( ١ ) انظر كتاب الشيخ مصطفى عبد الرزاق

### وقوله في المشيب

وليس مشيباً ما ترون بعارضي      فلا تمتعوني أن أهيم وأطرباً  
فأهو إلا نور ثغر لثمته      تعلق في أطراف شعري فألهباً

والحق أن أطيّب ما قاله البهاء من شعر كان في الغزل، فرقته في هذا الفن أظهر من أن  
تحتاج إلى بيان . وقد أتى فيه بمعان طريفة لم يسبق إليها . ولعل من أطرف ذلك قوله في فتاة  
عمياء :

قالوا: تعشقتُها عمياً فقلت لهم      ما شأنها ذاك في عيني ولا قدحاً  
بل زاد وجددي فيها أنها أبداً      لا تبصر الشيب في خدي إذا وضحا  
إن يجرح السيف مسلولا فلا عجب      وأنما عجيبي من مغمّد جرحاً

وقد بلغ من تساميه في فهم الجمال أنه تأى عن الصورة المبتدلة إلى المعنى الدقيق ، فقد تغزل  
في الطويلة وفي القصيرة ، كما تغزل في البيضاء وفي السمراء ، وتغزل في عمياء كما رأينا .

وغزل البهاء زهير يمتاز بصدق اللهجة ورقة العاطفة وطرافة المعنى . ومن ذلك قوله :

فلا تبعثوا لي في النسيم نحيبة      فيرتاب من طيبه التسيم جليس  
وقوله :

اعشق الحسن والملاحاة والظفر      ف وأهوى مكارم الأخلاق  
وقوله :

إني لأهوى الحسن حيث وجدته      وأهيم بالغصن الرشيق وأعشق  
وقوله :

فكل ضلال في هواك هداية      وكل شقاء في هواك نعيم

وهو لا يتخرج من استعمال العبادة في الحب وهو نادر في الشعر العربي وذلك قوله :

ومن العجائب فعله بمحبته      يصليه ناراً وهو من عباده  
وقوله :

سأشكر حبان فيك عبادتي      وإن كان فيه ذلة وخضوع  
أصلي وعنددي للصباية رقة      فكل صلاتي في هواك خشوع

وغزل البهاء زهير - وهو أبين شعره - ليس فيه الرسوم التقليدية لغزل السابقين من بكاء على الأطلال ومساءلة الدمن واستيقاف الصحاب ، ولكنه حكاية لما يجري بين الأحباب في الحياة وما يتبادلونه من حوار وعتاب ، ونعت لمجالس ممتعة بين عاشقين ، ووصف للمحب نفسه وما يحدث في نفس المحب من تسام وزوع الى الكمال .  
ولعل من خصائص شعر البهاء زهير انك ترى القصيدة الواحدة ذات وحدة موضوعية ، فلا تجد فيها ما تجده في شعر سابقه من قدامى الشعراء من تنقل واستطراد يكاد يفقد الصلة بين اجزاء القصيدة .

وشعر البهاء يعتبر صورة صادقة لأحوال عصره كما أسلفنا ، فهو يشير إلى عادات اجتماعية ودينية وسياسية ، ثم هو يتصل بعواطفه وخلقه وحياته الخاصة ووفاته أشد اتصال . استمع اليه يقول :

يا سائلي عما تجدد بي      الحال لم تنقص ولم تزد  
وكما علمت فلأنني رجل      أفنى ولا أشكو إلى أحد

ويقول :

وأقسم ما فارقت في الأرض منزلا      ويذكر إلا والدموع سوابق  
وهندي من الآداب في البعد مؤنس      أفارق أوطاني وليس يفارق

وبعد فإن البهاء زهير يمثل الشاعر المصري أصدق تمثيل ، وشعره يصور حياته تصويرا واضحا في سر ، بما فيها من نبضات قلبه وخلجات عواطفه ودماثة خلقه ووفاته المنقطع النظير .

## مراجع البحث

- ١ - خطط المقريري .
- ٢ - صبح الأعشى .
- ٣ - النجوم الزاهرة لابن تغري بردي .
- ٤ - السلوك لمعرفة دول الملوك للمقريري .
- ٥ - مفرج الكروب في اخبار بني ايوب لابن واصل .
- ٦ - ذيل الروضتين لأبي شامة .
- ٧ - خزانة ابن حجة الحموي .
- ٨ - وفيات الاعيان لأبن خلكان .
- ٩ - كتاب الاصنام لابن السائب الكلبي .
- ١٠ - معجم البلدان لياقوت الحموي .
- ١١ - حسن المحاضرة للسيوطي .
- ١٢ - الطالع السعيد لكمال الدين الادفوي .
- ١٣ - عقود الجمان في تاريخ اهل الزمان لبدر الدين العيني .
- ١٤ - المختصر في اخبار البشر لأبي الفدا .
- ١٥ - مرآة الجنان للياضي .
- 16 - Huart .La Litterature Arabe.
- ١٧ - البهاء زهير للشيخ مصطفى عبد الرازق .
- ١٨ - البهاء زهير للدكتور عبد الفتاح شلبي .
- ١٩ - ديوان البهاء زهير : طبعة المستشرق ادوارد بالمر : كبردج .
- ٢٠ - ديوان البهاء زهير : طبعة بيروت .

# الجنس

## ونشوؤه في اللغات السامية

د. محمد حسن ابراهيم

قسم اللغة الانجليزية وآدابها

### مقدمة

الجنس اللغوي أو النحوي (Grammatical gender) ظاهرة معروفة في بعض اللغات دون الأخرى ، فهو معروف في اللغات الهندو - أوروبية واللغات السامية ، ولكنه ليس معروفاً في اللغة الصينية مثلاً . وقد استحوذت هذه الظاهرة على اهتمام الدارسين والفلاسفة منذ أقدم العصور ، حيث نجد في الآثار الفلسفية والأدبية التي وصلتنا من اليونان القدماء إشارات متفرقة الى هذا الموضوع ، بعضها جاد ، وبعضها ساخر (١) .

وقد استمر هذا الاهتمام بالجنس على مر القرون حتى يومنا هذا . وبتطور علم اللغة التاريخي منذ القرن التاسع عشر أصبح بالامكان معالجة موضوع الجنس بعلمية ودقة أكثر . وقد حظيت اللغات الهندو - أوروبية في هذا المجال بنصيب أوفر من الاهتمام نظراً لاهتمام عدد كبير من الدارسين الأوروبيين بها ونظراً لتطور علم اللغة وتقدمه بجميع فروعها في أوروبا قبل غيرها .

لعل أهم النتائج التي توصل اليها الباحثون في قضية الجنس اللغوي هو ان هذا الجنس طارئ في جميع اللغات التي يوجد فيها اليوم ، أي انه نشأ متأخراً نسبياً ، وانه ليس قديماً قدم تلك اللغات . وقد توصل الباحثون الى هذه النتيجة بصورة مستقلة عن بعضهم البعض ، إذ قام أحد الباحثين الاميركيين بتتبع تاريخ الجنس ومنشئه في اللغات الهندو - أوروبية ، وبين كيف ان ما أصبح في تلك اللغات علامات تدل على المؤنث أو المذكر أو الجماد ( Neuter ) كان في الأصل علامات تستعمل لأغراض أخرى لا علاقة لها على الاطلاق بالجنس ، وان ربط هذه العلامات بالجنس جاء عرضاً (٢) . كما ان مستشرقاً امريكياً قام بنفس العمل بالنسبة للغات السامية (٣) ، وستعرض لتفصيل ذلك في الصفحات التالية ، وقد توفر على دراسة هذه القضية في اللغات السامية عسدد من المستشرقين ، سنتعرض لأراء بعضهم ، ولكن بعد أن نلقي أولاً نظرة سريعة على جهود النحويين العرب في هذا المضمار .

### النحويون العرب والجنس في اللغة

اهتم النحويون العرب بالجنس في اللغة العربية وأطلقوا على هذه القضية اصطلاح التذكير والتأنيث أو المذكر والمؤنث ، فعالجوا الأمر من شتى نواحيه ، ولكن دراستهم كانت في الغالب وصفية ( Descriptive ) ، ولم يتطرقوا الى الناحية التاريخية لهذه المسألة أو الى مقارنة الجنس في العربية به في غيرها من اللغات . ولا نسوق هذا الكلام كأخذ على النحاة العرب الذين لم يتوفر لهم من المعرفة بمجموعات اللغات وفصائلها المختلفة القدر الكافي لتمكينهم من القيام بمثل هذه الدراسة والمقارنة ، ولا كانت الدراسة اللغوية التاريخية قد تطورت في زمنهم كما هو عليه الحال الآن ، فجاءت دراستهم ونتائجهم التي توصلوا اليها نتيجة حتمية للمرحلة التاريخية والثقافية التي عاصرها نحائنا .

وكان مما تعرض له النحاة في قضية التذكير والتأنيث هو البحث في التأنيث وعلاماته ، ووضع القواعد التي تنص على وجوب تأنيث الفعل أو جوازه اذا كان فاعله مؤنثاً ، ثم البحث في المؤنثات السماعية . ولكنهم ، كما أسلفنا القول ، لم يتعرضوا للناحية التاريخية ، لا في هذا الموضوع ولا في غيره من مواضيع النحو العربي . غير انهم قالوا بأن التأنيث فرع التذكير ، ولذلك احتاج الى علامة تدل عليه . ويستطيع المرء أن يؤول هذا القول على انه اشارة الى نشأة الجنس في العربية . وفي مكان آخر من هذا البحث سنبين أهمية هذه القول ومغزاه .



## المستشرقون والجنس في اللغات السامية

يعود الفضل في الاهتمام بالجانب التاريخي للجنس في اللغات السامية الى المستشرقين في الدرجة الاولى ، وربما كان مبعث اهتمامهم بهذا الموضوع هو ما توصل اليه علماء اللغة وفقهاؤها في الغرب من النتائج في دراستهم للغات الهندو - أوروبية ، ويؤيد هذا القول ما نلاحظه من تشابه في النظريات الخاصة بنشوء الجنس وتطوره التي قال بها علماء اللغة في الغرب بالنسبة للغاتهم ، والنظريات الخاصة بهذا الموضوع في اللغات السامية التي قال بها المستشرقون .

كانت النظريات الاولى حول منشأ الجنس في اللغة تقوم على الحدس والتخمين ، ولا تستند في الغالب الى معلومات تاريخية ثابتة ، أو حقائق علمية أكيدة . وهذا القول ينطبق على نظريات الباحثين في اللغات الاوروبية والسامية سواء بسواء ، وما دام موضوع بحثنا هو اللغات السامية فسنتقصر على بعض الأمثلة مما قال به المستشرقون بخصوص هذه اللغات دون التعرض لذكر النظريات والآراء الخاصة باللغات الاوروبية .

يقول «رايت» ، وهو مؤلف أشهر نحو عربي في الغرب ، محاولاً تفسير وجود جنسين فقط ( المذكر والمؤنث ) في اللغات السامية : ان الخيال الحي للساميين كان يرى ان جميع الأشياء ، حتى تلك التي يبدو واضحاً أن لا حياة فيها ، مفعمة بالحياة والشخصية ، وعليه فهناك جنسان فقط ، حيث ان في الطبيعة جنسين أيضاً (٤) .

ولدى كلامه عن بعض الأسماء المؤنثة في اللغة العبرية، يزعم مستشرق آخر ان الأسماء المؤنثة التي لا تلحق بها علامة التأنيث ، مثل يد وعين ، كان العقل السامي القديم ينظر اليها على انها في الحقيقة مخلوقات مؤنثة (٥) . أما المستشرق الالماني ( ألبرشت Albrecht ) فيقول حول نفس الموضوع بأن الساميين يدرجون في عداد المذكر كل ما هو خطر ومتوحش ، أو شجاع ومرهوب ، أو عظيم وقوي . أما المؤنث فيشتمل على كل ما هو رؤوم حنون ، أو يمدنا بالغذاء وأسباب الحياة ، أو ما يتصف بالركة والضعف (٦) .

ولعل من أطرف نظريات المستشرقين المتعلقة بنشأة الجنس في اللغات السامية هو ما قال به الالماني «بروكلمان» من ان وجود التأنيث في السامية القديمة دون وجود علامة خاصة بالمؤنث آنذاك ، يدل على أن الاناث كان لهن مكانة أرفع ومقاماً أعلى من الذكور في المجتمع

السامي البدائي . وعليه فيمكن للمرء أن يستنتج ان ذلك المجتمع ربما كان مجتمعاً أمومياً ( Matriarchal ) ، أي مجتمعاً يرجع فيه الى الأم في النسب والوراثة (٧) . هذه أمثلة فقط لما توصل اليه حدس المستشرقين حول أصل الجنس في اللغات السامية ، وكما أسلفنا القول ، كانت النتائج التي توصلوا اليها تستند الى ما توصل اليه غيرهم في دراستهم للغات الاوروبية . على ان نظريات الفريقين ، علماء اللغة الغربيين والمستشرقين ، لم تظهر اعتباطاً أو بدون مقدمات ، بل ان هؤلاء وأولئك وجدوا في المناخ الثقافي السائد آنذاك ( القرن التاسع عشر وأوائل العشرين ) خير سند لهم ، فقد كان علماء الأجناس في ذلك الوقت مشغولين ببناء النظريات حول أصل الانسان والحضارات والشعوب التي أسموها بدائية ، وتوسعوا في الحديث عن عقلية هذه الشعوب البدائية التي زعموا انها عاجزة عن ادراك المجردات ، وانه لا بد لها من أن تنسب الحياة الى كل ما هو موجود في الطبيعة من أحياء وجمادات على حد سواء (٨) .

ننتقل الآن الى الحديث عن نوع مختلف من النظريات الخاصة بالجنس في اللغة ، نوع يتسم بالطابع الموضوعي العلمي ، لأنه يحاول قدر الامكان أن يدعم النتائج بأمثلة من اللغات السامية . وكما قلنا ، لم يكن ظهور مثل هذه النظريات ممكناً قبل تطور علم اللغة التاريخي ونضوجه . ونبدأ باستعراض آراء المستشرق الالماني الكبير كارل بروكلمان (٩) . كان بروكلمان من السابقين الى القول بأن ليس للجنس في اللغات السامية علاقة من حيث أصله ومنشئه بالجنس في الطبيعة ( Natural gender ) ، أي من حيث وجود مخلوقات أناث وأخرى ذكور في الطبيعة ، ويسوق دليلين رئيسيين للبرهنة على قوله هذا : ( أ ) ان اللغات السامية لا تستخدم علامة التأنيث للتمييز بين المذكر والمؤنث في الحالات التي يكون فيها هذا التمييز ضرورياً واسبابياً ، وبدلاً من ذلك تلجأ هذه اللغات الى استعمال اسمين مختلفين للدلالة على المذكر والمؤنث كما في الالفاظ العربية : حصان - فرس ، اب - ام ، جمل - ناقة ، كذلك فان هناك بعض الصفات المؤنثة التي تخلو من اية علامة للتأنيث كما في حامل وحائض وعافر وغيرها .

( ب ) في جميع اللغات السامية يعثر الباحث على اسماء يجب تأنيثها لغوياً في جميع هذه اللغات ولكن هذه الاسماء تخلو من علامات التأنيث ، كما في ارض ونفس ونار ويد وغيرها . وفي المقابل هناك اسماء تنتهي بعلامة التأنيث ، ولكنها تدل على ذكور كما في طاغية وخليفة

من هاتين الحقيقةين يستنتج بروكلمان ان التأنيث في اللغات السامية هو امر طارىء وليس اصلا، ويلاحظ هنا ان بروكلمان لم يأت بجديد في هذا المجال، فنفس الامثلة التي يستشهد بها استشهاده بها النحاة العرب وتوصلوا منها الى نفس النتيجة التي توصل اليها بروكلمان تقريبا حين قالوا بان التأنيث فرع التذكير ولذلك احتاج الى علامة، اي ان الاصل في جميع الاسماء عند النحاة العرب هو التذكير، وان التأنيث نشأ وتفرع عنه. ويمكن تأويل قول النحاة هذا بصورة اخرى كأن نقول: الاصل في الاسماء (واللغة عامة) هو عدم وجود الجنس اللغوي فيها، ولكن ظهر الجنس وتطور فيما بعد في العربية، وكان ان اختصت الاسماء المؤنثة بعلامة (او علامات) تميزها عن الاسماء المذكورة.

بعد هذا يصرح بروكلمان برأي حول اصل الجنس في اللغات السامية، فيقول بانته من الممكن اعتبار التذكير والتأنيث نوعا من تقسيم الاسماء الى اصناف (classes) كما هو معروف في بعض اللغات الافريقية التي قد يصل عدد اصناف الاسماء في بعضها الى عشرين صنفا، وعليه فلربما كان المذكر والمؤنث الذي وصلنا في اللغات السامية هو كل ما تبقى من آثار ذلك التصنيف. ويستدل بروكلمان على ذلك بوجود اكثر من علامة للتأنيث ويحتمل ان تكون هذه العلامات التي تؤدي نفس الوظيفة اليوم كانت تؤدي وظائف مختلفة في الاصل اي انه ربما كانت كل علامة من هذه العلامات تدل في الاصل على صنف معين من الاسماء ونعثر في المؤلفات التي نشرت مؤخرا على صدى لرأي بروكلمان هذا، بل انه اقرب ما يكون الى ترديد هذا الرأي بحذافيره، في كتابات مستشرق ايطالي وآخر فرنسي. فالإيطالي يقول: لعل الجنس في اللغات السامية يعود في الاصل الى نظام قديم ومعقد لتصنيف الاسماء (١٠) كما يردد المستشرق الفرنسي نفس القول تقريبا. (١١)

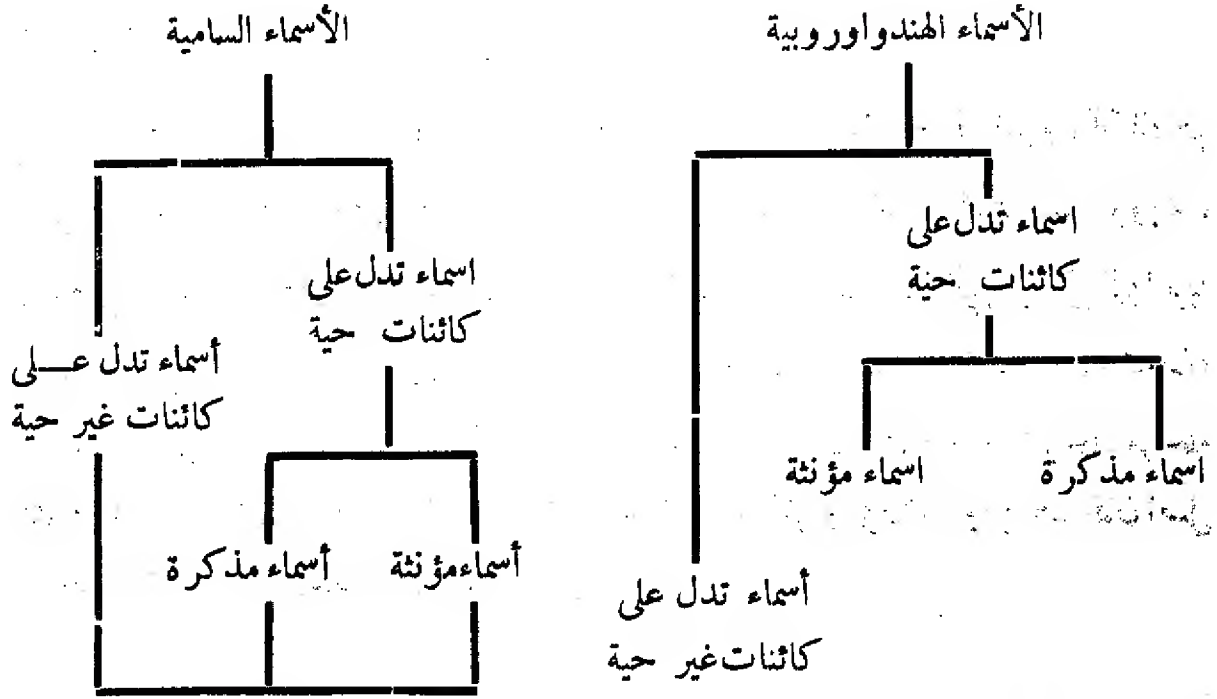
واخيرا، فان بروكلمان من القائلين بان علامات التأنيث في اللغات السامية كانت في القديم تستعمل كإلحاق للاسماء الدالة على الجماعة (collective) والمعاني المجردة (abstract) وقد انتشر هذا الرأي ايضا انتشارا واسعا بين المستشرقين وفي مؤلفاتهم اللغوية والنحوية في اللغات السامية. ومع ان بروكلمان لا يسوق دليلا على اعتقاده هذا، الا ان بوسع المرء ان يظن ان السبب الذي دفعه الى هذا القول هو كون الكثير من الاسماء الدالة على المعاني المجردة تنتهي بتاء التأنيث، كما في امانة وشجاعة وعظمة، وكون اسماء الجماعة تعامل معاملة للمؤنث المفرد، علاوة على ان بعض هذه الاسماء تلحقه تاء التأنيث كما في جماعة وطلبة وكشافة ورعية.

## المستشرقان الفرنسيان فغالي وكروني

في عام ١٩٢١ ظهر في فرنسا كتاب هام لعلم من اعلام علم اللغة في اوروبا آنذاك هو انطوان ميه (Meillet) الذي بحث بعض فصوله في الجنس في اللغات الهندو - اوروبية ، وتوصل الى نتائج اعتبرت في حينها مهمة . وكان من النتائج الرئيسية التي توصل اليها ميه ان الاسماء في اللغات الهندو - اوروبية انقسمت اولا الى قسمين الاسماء الدالة على كائنات حية ، والاسماء الدالة على غير ذلك ، اي على النباتات والجماد . ثم تلت هذه المرحلة مرحلة اخرى انقسمت فيها الاسماء الدالة على كائنات حية الى مذكر ومؤنث ، ومن هنا كان اصل الاجناس اللغوية في اللغات الهندو - اوروبية . (١٢)

بعد ظهور هذا الكتاب بثلاث سنوات قام فرنسيان من المتخصصين في اللغات السامية فقلا ، كما قال ميه ، بان الاسماء السامية انقسمت اولا الى مجموعتين : المجموعة الاولى تتكون من الاسماء الدالة على كائنات حية ، والثانية من الاسماء التي تدل على كائنات غير حية . ثم انقسمت المجموعة الاولى الى قسمين : مذكر ومؤنث . ثم كانت هناك مرحلة ثالثة ، بالنسبة لتطور الجنس في اللغات السامية لم يحدث ما يقابلها في اللغات الهندو - اوروبية هذه المرحلة هي ان مجموعتي الاسماء الدالة على الذكور والاناث اقتسمت فيما بينها الاسماء الدالة على كائنات غير حية واستوعبتها ، وبذلك اصبح لدينا نوعان من الاسماء فقط : مذكر ومؤنث وقد حدثت جميع هذه التطورات قبل ان تنفرع اللغة للسامية الاصلية (الام) الى لغات مختلفة . (١٣) وهذا الافتراض ، اي حدوث جميع هذه التطورات الخاصة بنشوء الجنس اللغوي في اللغة السامية الام ، ضروري كي نستطيع تفسير اتفاق جميع اللغات السامية اتفاقا يكاد يكون تاما فيما يتعلق بالجنس اللغوي

ويضيف فغالي وكروني الى كل ما سبق قولهما بان التاء المربوطة لم يكن لها في الاصل اية علاقة على الاطلاق للدلالة على المؤنثات ، وانما كانت عنصراً يستعمل لمقابلة الصيغ بعضها ببعض كما في قولنا خمسة رجال وخمس نساء . (١٤)



رسم مخططي يبين نشوء الجنس اللغوي في اللغات الهندو-اوروبية حسب نظرية ميه ونشوءه في اللغات السامية طبقا لرأي فغالي وكوفي.

#### المستشرق الامريكي سبايزر (١٥)

نقطة الانطلاق عند سبايزر في بحثه عن اصل الجنس ونشأته في اللغات السامية هو اسماء الاستفهام ، وهو يلحظ في هذا المجال ما لحظه فغالي وكوفي ، بان اول ما ميزته اللغات السامية كان الكائنات الحية وغير الحية . ونحن نجد هذا التمييز باقيا اثره في اسماء الاستفهام في اللغات السامية الى اليوم ( قارن استعمال من ؟ للعاقل وما ؟ لغير العاقل في العربية ) ، ولم يكن هناك اي تمييز في هذه الاسماء بين الصيغ المستعملة في المذكر وتلك المستعملة في المؤنث . ثم ينتقل بعد ذلك الى البحث عن اصل التاء المربوطة التي اصبحت فيما بعد اهم علامات التأنيث وكيف اكتسبت هذه الوظيفة ، وفي استقصائه لهذه المسألة يستبعد مصدرين محتملين لتاء التأنيث :

أ ( يستبعد سبايزر ان يكون مصدر هذه التاء هو الضمائر ، وذلك لاننا لا نعثر على اي اثر لهذه التاء في الضمائر السامية ، فلو انها كانت تستعمل قديما للتمييز بين المذكر والمؤنث لبقى منها اثر على الاقل . والواقع ان الضمائر التي تميز بين المذكر والمؤنث في اللغات السامية تستخدم كسرة طويلة لهذا الغرض ، ولا تستخدم تاء التأنيث ( قارن هو وهي في العربية ) .

ب ) كذلك يستبعد سبايزر ان تكون هذه التاء قد انحدرت من تاء مماثلة كانت تستعمل في بعض الاسماء الدالة على اناث ، وذلك لسبب بسيط وهو ان اللغات السامية حين كانت تريد التمييز بين الذكر والانثى كانت تلجأ الى استعمال اسمين مختلفين للدلالة على ذلك ( حصان - فرس ، رجل - امرأة ، الخ ) .

وعليه فلا بد من الاستنتاج بان التاء المربوطة لم تكتسب وظيفتها الحالية ، وهي الدلالة على الاسماء المؤنثة لغويا ، الا في مرحلة متأخرة نسبيا من مراحل تطور اللغات السامية ، ودليله على ذلك - علاوة على ما تقدم - هو ان التاء المربوطة في جميع اللغات السامية تقوم بعدة وظائف علاوة على وظيفتها كعلامة للتأنيث. ومن هذه الوظائف :

١ ) صياغة الاسماء المجردة ( Abstract ) من الصفات والاعداد والافعال ، كما في الامثلة العربية : حسن - حسنة ، خمس - خماسية ، فعل - فعلة ، الخ .

٢ ) بناء اسماء الجماعة ( Collectives ) من اسماء الفاعل ، كما في : كافر - كفرة ، قاتل - قتلة .

٣ ) صياغة اسماء المفرد من اسماء الجماعة ، وهذه الوظيفة تتعارض كلياً مع الوظيفة

السابقة ، اي انها عكسها تماما ، كما في : بقر - بقرة ، شعر - شعرة .

٤ ) اخيراً ، نجد تاء التأنيث تالحق ببعض الاسماء المصغرة كما في : عين - عينية ، واذن - أذينة .

من هذا نرى التقلب الفائق في وظائف التاء المربوطة ، فمن جملة وظائفها صياغة اسماء الجماعة ، ثم القيام بوظيفة عكس هذه تماما ، وهي صياغة اسماء المفرد من اسماء الجماعة . هذا التناقض وعدم الاطراد في وظائف التاء المربوطة دفع سبايزر الى استنتاج حقيقة هامة حول الوظيفة الاساسية لهذه التاء ، وهذه الوظيفة الاساسية لم تكن صياغة اسماء الجماعة او الوحدة ولا اي من الوظائف التي ذكرناها ، وانما كانت الوظيفة الرئيسية للتاء وظيفة اشتقاقية ، تالحق ببعض الصيغ ، فتغيرها وتغير من معناها الى حد ما . وعن طريقة هذه الوظيفة برزت التاء المربوطة في اللغات السامية ، واصبحت لها مكانة لغوية هامة من خلال هذه الوظيفة الاشتقاقية اولا وقبل كل شيء ، وكانت الاهمية التي اكتسبتها التاء بفضل هذه الوظيفة عاملاً رئيسياً في تيسير السبل امامها والتوسع في استعمالها في مجال آخر هام فيما بعد ، وهو استعمالها للدلالة على الاسماء المؤنثة .



غير ان سبايرز لا يقول لنا لماذا برزت التاء المربوطة دون غيرها في هذا المجال، مجال الاشتقاق . ولعل الجواب على هذا التساؤل ليس بالعسير اذا تذكرنا ان اللغات السامية ، بخلاف اللغات الهندو - اوروبية ، لا تعتمد في الاشتقاق على استعمال اللواحق ( Suffixes ) والكواسع ( Prefixes ) ، وانما على ابنية وصيغ تقوم على اجراء تغييرات في البنية الداخلية للمفردات . ولكن يبدو ان هذه الوسيلة لم تكن لتفي بكل احتياجات اللغة من المفردات الجديدة ، وحيث ان التاء المربوطة من اللواحق النادرة في اللغات السامية ، فقد استخدمت هذه التاء كلاحقة اشتقاقية .

اما كيف اكتسبت التاء المربوطة وظيفتها الجديدة ، وهي الدلالة على الاسماء المؤنثة ، فليس واضحا بدرجة كافية ، ويرى سبايرز ان وقوع التاء في كثير من الاسماء التي تدل على مخلوقات اناث ادى الى ربط هذه التاء في اذهان اهل اللغة بالمؤنث . بعد هذا نستطيع ان نتخيل السهولة التي اصبح المتكلم يقرن بها كل اسم ينتهي بتاء مربوطة ، سواء كان هذا الاسم يدل على كائن حي او جماد ، بفكرة التأنيث ، ثم امتدت هذه التاء الى الصفات والافعال ، اذ يرى سبايرز ان التاء في فعل مثل هاكت هي ، من الناحية التاريخية ، نفس التاء التي في الاسماء المؤنثة .

والسؤال الذي لم نتعرض له الى الآن هو : ما اصل تاء التأنيث هذه ومصدرها ؟ وبعبارة اخرى ، من اين جاءت هذه التاء ؟

على هذا السؤال يجيب سبايرز باختصار قائلا : ان المصدر الاكثر احتمالا من غيره لتاء التأنيث السامية هو التاء التي نجدها مستعملة في الضمائر المنفصلة في اللغة الاكادية حين تقع هذه الضمائر في منزلة المفعول به في الجملة كما في ( Ya - t - i ) التي تقابل في الاكادية الباء في ( ضربني ) و ( Ka - t - i ) التي تقابل الكاف في ( ضربك ) . وان لم يكن قد بقي اثر لهذه التاء في غير الاكادية من اللغات السامية ، فانها ، كما يقول سبايرز ، لا تزال موجودة في اللغات الحامية ، وعلى الاخص لغات الاجاو ( Agau ) . والمعروف أن معظم مؤرخي اللغات يشملون اللغات السامية والحامية في فصيلة واحدة يطلقون عليها فصيلة اللغات السامية - الحامية . وهذا يعني ان وجود هذه التاء في اللغات الحامية يشير الى ان اللغات السامية كالتت تستعملها لنفس الغرض في وقت ما .

ومن الجدير بالذكر في هذا المقام الإشارة الى ان ليمان ( Lehmann ) توصل مؤخرا الى نتيجة مماثلة بالنسبة لمصدر علامات الجنس في اللغات الهندو - اوروبية ، اذا انه استنتج بعد دراسته لنشوء الجنس اللغوي وتطوره في تلك اللغات ان ما اصبحت علامات تدل على الاجناس المختلفة كان في الاصل علامات تستعمل للدلالة على بعض حالات الاسم ، كحالة الرفع والنصب . ( ١٦ )

### علامات التأنيث الأخرى

علاوة على اتفاق اللغات السامية في استخدامها للتاء المربوطة كعلامة رئيسية للتأنيث ، فان هذه اللغات تتفق ايضا في استخدامها لعلامات أقل أهمية وشيوعا من التاء لنفس الغرض ، فالعربية تستخدم علاوة على التاء ما يسمى بالالف الممدودة والالف المقصورة في بعض الاسماء المؤنثة ، وتجد مثل ذلك في اللغات السامية الأخرى .

وقد تناول الباحثون هذه العلامات الثانوية للتأنيث بالدرس ايضا ، ولكن فتأنيثهم كانت أقل حساسيتها في بحثهم في التاء . ولا يزال الغموض التام يحيط بالاصل الذي انحدرت منه هاتين الالفين . ويلاحظ فغالي وكوفي ان الالف الممدودة والمقصورة كانتا في الاصل كالتاء تستخدمان في بعض صيغ الجموع كما في شعراء ، فقراء ، عذارى ، وقتلى . كما انهما يلاحظان ان هاتين الالفين قديمتان قدم التاء من حيث دلالتها على المؤنث ، وذلك لاننا نجد في جميع اللغات السامية أسماء مؤنثة وعلامة تأنيثها احد الالفين كما في سلوى ( ظائر ) التي نجدها في العربية والعبرية والسريانية ، وعنكباء في العربية والسريانية .

ومن الطريف ان علامات التأنيث الثلاث - التاء والالفين - قد اندمجت في اللهجات العربية وبعض اللغات السامية في علامة واحدة تشبه حركة الفتحة ، بحيث اصبحت نلفظ اواخر الكلمات التالية في كلامنا اليومي بنفس الطريقة : حبلى ، عرجاء ، دولة ، فالعلامات الثلاث المختلفة اصلا في هذه الكلمات لها نفس اللفظ وهو ( a ) قصيرة ويبدو ان هذه الظاهرة قديمة في اللغات السامية ، لاننا نعر في هذه اللغات احيانا على ثلاث صيغ لكلمة واحدة ، كل صيغة منها تنتهي باحدى العلامات الثلاث دون ان يؤثر ذلك في المعنى ، كما في العربية : بلواء - بلوى - بلوة ، ورغباء - رغبي - رغبة .

### خاتمة

( ١ ) لعل اهم حقيقة تستفاد من هذا العرض التاريخي لتطور الجنس اللغوي في اللغات السامية هي ان هذا الجنس طارىء في اللغة ، وان نشوءه كان امرا عارضا ومحض صدفة تاريخية . ولكي ندرك اهمية هذه النتيجة نعيد الى الذاكرة اهتمام الانسان منذ القدم

بقضية اصل اللغة ، وكيف توصل الانسان الى ابتداعها وسيلة للتفاهم بحيث اصبح يصعب علينا ان نتصور الحياة بدونها . لقد ظلت جهود المهتمين بهذه القضية تدور في حلقة مفرغة نظرا لانه لم يصلنا اي اثر مكتوب او غيره يعيننا في التوصل الى جواب شاف لهذه المسألة مسألة نشوء اللغة عند الانسان القديم .

وقد ادرك علماء اللغة المحدثون عقم هذه المحاولات وايقنوا ان الفشل هو مصير أية محاولة تسعى الى حل هذه المعضلة بصورة مباشرة فلجأوا الى اسلوب غير مباشر حله يقربهم من الهدف المنشود على الاقل ، ان لم يوصلهم اليه بالفعل . ويتمثل هذا الاسلوب غير المباشر في دراسة اللغة كأجزاء متفرقة ، وليس ككل واحد . فمثلا يدرسون قضية الجنس في لغات البشر جميعها ويتوصلون من ذلك الى نتائج تعطيهم جزءا ولو بسيطا من الصورة التي كانت عليها اللغة الانسانية القديمة . فحين نعلم مثلا ان الجنس شيء طارئ في اللغة نستنتج من ذلك ان اللغة الاولى لبني الانسان كانت تخلو من هذه الظاهرة اللغوية . وبتابع نفس الطريقة يدرسون مثلا مسألة العدد ، او الزمن في الأفعال ، الى غير ذلك . وبتجميع هذه الاجزاء في النهاية يأملون في التوصل الى صورة كلية او شبه كلية لما كانت عليه اللغة الاولى .

ان الدراسة اللغوية ليست غاية في حد ذاتها ، فعلاوة على ما يمكن ان تسهم به في حل مشاكل حياتنا اللغوية والتعليمية ، يرى بعض علماء اللغة والنفس ان فهمنا للغة سيكون المفتاح الرئيسي لفهمنا ومعرفتنا الشيء الكثير عن العقل الانساني . واذا ما عرفنا شيئا عن اللغة في اقدم ازمنتها وقارنا ذلك بما آلت اليه اليوم ، فان ذلك سيشكل زادا كبيرا من المعرفة عن تطور العقل البشري ، وهذا النوع من المعرفة لا يمكن الحصول عليه بوسيلة أخرى ( ٢ ) والنتيجة الهامة الاخرى التي عرضنا لها في هذا البحث هي الوظيفة الاشتقاقية لتاء التأنيث ، وهذه الوظيفة من الناحية التاريخية سابقة للوظيفة النحوية للتاء ، وظيفة الدلالة على الاسم المؤنث . ان المتأمل في العربية الفصحى اليوم يجد ان الوظيفة الاشتقاقية للتاء ما زالت حية ومهمة ، فالتاء امدتنا في العصر الحديث بمئات الاسماء والمصطلحات الجديدة ، ولا حاجة للقول بان التاء لم تلحق بهذه الاسماء لتدل على وجوب تأنيث هذه الاسماء ، لان جميع هذه الاسماء تدل على اسماء مجردة ، وانما كان وجود التاء في هذه الاسماء هو امتداد لوظيفة التاء الاشتقاقية القديمة التي بين لنا سبازر اهميتها ، وكثال لما نقول نذكر كلمات قليلة مما تلحق به التاء كلاحقة اشتقاقية للتدليل على استمرار الوظيفة الاشتقاقية للتاء واهميتها في العربية المعاصرة : اتفاقية ، ارسالية ، انانية ، مديونية ، اقلية ، حيثية ، كيفية ، وغيرها كثير . واني لارجو ان اعالج هذه الناحية في بحث مستقل .

## الحواشي

- ١ — انظر في هذا المجال :  
R. H. Robins, *Ancient and Mediaeval Grammatical Theory in Europe* (London, 1951); R.H. Robins, *A Short History of Linguistics* (London, 1967); J. Lyons, *Introduction to Theoretical Linguistics* (Cambridge University Press, 1968).
- 2 — W. P. Lehmann, "On Earlier Stages of the Indo-European Nominal Inflection," *Language* 34.2 (1958), PP. 179-202.
- 3 — E.A. Speiser, "Studies in Semitic Formatives," *Journal of the American Oriental Society* 56.1 (1936), PP. 22-46.
- 4 — W. Wright, *A Grammar of the Arabic Language*, 3rd ed. (Cambridge University Press 1896), Vol. 1, P. 131.
- 5 — E. Kautzsch, *Gesenius' Hebrew Grammar*, translated by A.E. Cowley, 2nd ed. (Oxford University Press, 1910), P. 393, footnote 2.
- ٦ — نقلا عن المصدر السابق ص ٣٩١، حاشية ٣.
- 7 — C. Brockelmann, *Grundriss der Vergleichenden Grammatik der Semitischen Sprachen* (Berlin, 1908), vol. 1, P. 417.
- ٨ — لمن شاء الاستزادة حول هذا الموضوع ان يراجع الفصل الاول من كتاب  
G. Lienhardt, *Social Anthropology* (Oxford University Press, 1966), PP. 1-32.
- ٩ — الفقرات التالية خلاصة لآراء بروكلمان عن الجنس في اللغات السامية كما وردت في كتابه  
*Précis de linguistique sémitique*, translated by W. Marçais and M. Cohen (Paris, 1910), p. 126 ff., and *Grundriss der vergleichenden Grammatik der semitischen Sprachen*, vol. 1, P. 404 ff.
- 10 — S. Moscati, *An Introduction to the Comparative Grammar of the Semitic Languages* (Wiesbaden, 1964) pp. 84-85.
- ١١ — الاب هنري فليش اليسوعي، العربية الفصحى: نحو بناء لغوى جديد تعريب وتحقيق  
د. عبد الصبور شاهين (المطبعة الكاثوليكية، بيزوت، ١٩٦٦)، ص ٦٩ - ٧١.
- 12 — A. Meillet, *Linguistique Historique et Linguistique Général* (Paris, 1921),
- 13 — M. Feghali & A. Cuny, *Du Genre Grammatical en Sémitique* (Paris, 1924), PP. 8-9, 81-82.
- ١٤ — المصدر السابق، ص ١٧.
- ١٥ — انظر الحاشية رقم (٣) اعلاه.
- ١٦ — انظر الحاشية رقم (٢) اعلاه.

# دراسات

## تطور المفاهيم عند الاطفال

### بين بياجيه وعلماء التعلم

الدكتور عبدالله زيد الكيلاني

**المشكلة :** في البحوث الحديثة عن تطور المفاهيم عند الاطفال يسود نوعان من الدراسات يعكسان اتجاهين مختلفين في التفكير ، ففي مجموعة من الدراسات نجد محاولة لاختبار بعض فرضيات بياجية في نمو التفكير عند الاطفال ، وفي مجموعة اخرى تعالج مشكلة تكوين المفاهيم من وجهة نظر علماء المثير والاستجابة - أو من يشار اليهم بعلماء التعلم .

يذهب الباحثون في نظرية بياجية الى ان انماطاً عقلية متميزة تتكون في مراحل النمو المختلفة ، وان هذه الانماط تتطور في سياق ثابت لا يتغير . اما علماء المثير والاستجابة فغير معنيين بافترض انماط عقلية معينة بل « بالعملية » التي يتم فيها تكون المفاهيم . التطور بالنسبة لهم انما هو دالة خبرة الطفل مع البيئة وليس تعبيراً عن اتجاهات افتراضية تصف التطور من مرحلة الى اخرى . ولذا يصبح من المتيسر التنبؤ بنتائج خبرة الطفل الخاصة اذا امكن لنا ان نصف الظروف التي تتحكم بتلك الخبرة . ان الطريقة التي يكتسب بها الاطفال المفاهيم تسير - في رأي علماء التعلم - وفق عمليات واجراءات من نوع التعلم التمييزي وتعلم التعميم والتسلسل والعمليات المتوسطة ، وكلها مشتقة من وحدة سلوكية اساسية هي الرابطة بين المثير والاستجابة (١) .



وبينما لا ينكر بياجيه دور الخبرة في اكتساب المفاهيم ، الا انه يؤكد اهمية عامل النضوج في تقرير سياق التطور واتجاهه . فالتطور في رأي بياجيه يسير في مراحل تقع في تسلسل منتظم ثابت ، ما يحدث في مرحلة يتقرر بنوع التطورات التي تحدث في مرحلة سابقة (٢) مثل هذه المراحل لا تؤلف نقاطاً في متغير سيار ، اذ ان التكوينات التي تميز مرحلة معينة — بالرغم من ان قاعدتها المنطقية هي في مرحلة سابقة — تختلف بكل تفاصيلها عن التكوينات التي تميز المراحل الاخرى . وعندما يكتسب الطفل سكيماً (٣) جديدة تنشأ لديه اساليب مختلفة في اكتساب المفاهيم وطريقة التفكير . فالطفل يكتسب السكيا الاولى باستخدام آلية حسية — حركية توصف بالفعل الدائري ، ثم تأخذ تكييفات حسية — حركية جديدة تتطور وتصبح اكثر تمايزاً واكثر تكييفا والى جانبها تتطور طريقة جديدة في معالجة المشكلات هي الطريقة العقلية المفهومية .

وقد حاول علماء التعلم ان يعالجوا مسائل من نوع ما اثارته نظرية بياجيه حول التغيرات التي تطرأ في طريقة اكتساب المفاهيم بتقدم الطفل بالعمر ، ومن هؤلاء ، الباحثان كندلر وكندلر (٤) اللذان توصلا الى ان عمليات التمييز والتعميم والتعزيز . . . وغيرها من مشتقات نظرية المثير والاستجابة ليست كافية لتفسير جميع اشكال اكتساب المفاهيم ، وانه لا بد من افتراض « عمليات متوسطة » تعتمد على المدركات الحسية والمدركات اللغوية . . . لتفسير التطور في تعلم المفاهيم . مثل هذه العمليات المتوسطة لا تعلم ان تكون ذات طبيعة افتراضية — كالدوافع والتوقعات . . ولكنها تخضع لقوانين الوحدة السلوكية المثلة في الرابطة بين المثير والاستجابة .

واذا حللنا البحوث التجريبية في تطور المفاهيم نستخلص جانباً آخر للمشكلة الباحثون في نظرية بياجيه يؤكدون اهمية النمط والسياق وليس « كيف » يتكون النمط والسياق . الافتراض الضمني هنا هو ان « الكيف » يؤلف جزءاً من الخاصية التكوينية للسكيا ولذلك يتم الكشف عنه في نفس التجربة التي تكشف عن وجود السكيا . الا ان هذا يبقى مجرد افتراض ، لان الدراسات التي تناولت افتراضات بياجيه لم تتطرق الى « كيف » يتعلم الاطفال المفاهيم .

Stegel, Review of Child Dev. Res. 211 - 212, 1964.

٢ -

٣ - Schema ، الرب تعريف للسكيا هو تكوين نفسي وهو ما يقابل التكوين المعنوي في البيولوجيا .

Kendler & Kendler

٤ - المرجع السابق



وبالمقارنة ، نجد علماء التعلم يصبون اهتمامهم على « الكيف » او « الطريقة » التي يتم بها تعلم المفاهيم وليس على نتائج خبرة التعلم ، وتأكيدهم هو - بالتالي - على « كفاية » العملية ، بغض النظر عن نتائجها - على اعتبار ان النتائج يمكن ضبطها والتحكم فيها من خلال كفاية عملية التعلم ، مثل هذا التأكيد يمكن ان يصدق - ولكن ضمن تحفظات تأخذ بعين الاعتبار الحدود التي ترسمها تغيرات النضوج التي نلاحظها اثناء نمو الفرد .

اسلوب البحث :

الاهتمام الرئيسي في البحوث التجريبية - عند كلا الفريقين ، انصار بياجيه وانصار نظرية التعلم - هو دراسة التغيرات في تكوين المفاهيم كدالة للتغيرات في العمر . كلا الفريقين يستخدم الطريقة المستعرضة ، وبها تقارن فئتا عمر او اكثر في مواقف تكوين المفاهيم . ومن المتفق عليه ان الدراسات الطولية تيسر لنا تتبع التغيرات المتناهية طيلة فترة النمو - ولذا تتفوق على الدراسات المستعرضة في كثير من الجوانب ، الا انها لم تستخدم في البحوث التي نحن بصددھا ، على انه يمكن الاستفادة من الدراسة المستعرضة وتعميم نتائجها اذا توافرت فيها عينات ممثلة تمثيلا جيدا لفئات العمر المختلفة واذا وفر الباحث بها اجراءات الضبط التجريبي بدرجة مقبولة . على العموم نجد في الدراسات التي عنيت بنظرية بياجيه عينات صغيرة جدا لا نستطيع القول انها تمثل اية فئة عمر ، اما العينات في دراسات التعلم فهي اكبر بشكل واضح ولكن مسألة التمثيل تظل غير مؤكدة .

اما تصميم البحث وادواته فيختلفان من فريق لآخر . يستخدم انصار بياجيه اشكالا هندسية واجساما ملونة ومواد اخرى ترتبط بمفاهيم يقدر الباحث مدى ادراك الطفل لها من « استجاباته اللفظية » . لكن الصعوبة في الاستجابة اللفظية انها قد لا تعبر بدقة عن مفاهيم ضمنية في تفكير الطفل . كذلك لا تتوفر المعالجة الاحصائية للاستجابة لانها لم تدرج بوحدات قياسية محددة . ومن هنا نرى ان الطفل الذي لم ينجح في التعبير لفظا عن المفهوم المطلوب بسبب عوائق انفعالية او ثقافية لا يؤكد بالضرورة عدم ادراكه للمفهوم .

وبالمقارنة نجد ان الباحثين في نظرية التعلم يستخدمون تصميمات تجريبية اكثر دقة وانتقانا وفيه يحتزل العامل الذاتي الى الحد الأدنى . . الحقائق هنا تشتق من سلوك ملاحظة مباشرة تحت اجراءات ضبط تجريبية مقننة . يستخدم في التصميم التجريبي التعلم التمييزي ، ويفترض ان المفهوم يتكون عند الطفل بالتطبيق التفاضلي للتعزيز .

وفىما يلي تلخيص لدراسات اساسية قام بها باحثون من كلا الجانبين توضح الفروق بينها في الجوانب الافتراضية والاجرائية .

### الدراسات التي اعتمدت مبادئ التعلم الشرطي

يفسر تكون المفاهيم حسب مبادئ التعلم الشرطي على اساسين اثنين، الاول أن للسلوك طبيعة سيارة، والثاني ان السلوك مؤلف من عدة مستويات، أو عادات، تحدث في تلازم زمني فالروابط الشرطية تتحد مع بعضها البعض لتؤلف سلوكاً متصلاً متكاملًا في عملية يطلق عليها « التسلسل ». ويتم هذا التكامل في أبسط اشكاله في الوحدة السلوكية الأساسية المتمثلة في الفعل المنعكس، أو في التلازم الزمني بين وحدتين سلوكيتين مستقلتين كما في الاشتراط الكلاسيكي . اما في اشكال السلوك المركبة فيتم التكامل ضمن عمليات الاشتراط الأساسية كالتمييز والتعميم والمحو . . الخ .

وقد تبين لباحثين في نظرية التعلم مثل كندلر وكندلر<sup>(٥)</sup> ان مبادئ التعلم الشرطي هذه غير كافية لتفسير جميع النتائج في مواقف تعلم المفاهيم . ففي تجاربهم التي استخدموا فيها « التحويل العكسي » و « التحويل غير العكسي » ( Reversal and nonreversal shifts ) اضطروا الى افتراض عمليات متوسطة ( Mediating Processes ) في كبار الاطفال حتى يتمكنوا من تفسير التعلم الناتج . فمن المفروض حسب مبادئ التعلم الشرطي ان يحدث « التحويل غير العكسي » بسرعة اكبر من « التحويل العكسي » . ويتأكد هذا الافتراض بالفعل عند استخدام الفئران والاطفال الصغار في تجارب التحويل، ولكن عند استخدام طلبة جامعيين يحدث التحويل العكسي بسرعة اكبر، وقد امكن تفسير سلوك الجامعيين باستخدام فكرة العمليات المتوسطة التي تفترض ان منبهاً خارجياً يستثير استجابة ضمنية وهذه بدورها تنتج منبهاً داخلياً يرتبط بها . مثل هذه الوقائع المؤلفة من منبهات واستجابات ضمنية مترابطة تظل افتراضية في طبيعتها - بمعنى اننا نستدل عليها ولا نلاحظها مباشرة - ولكنها تخضع لنفس مبادئ التعلم الشرطي .

ان الانتقال من نظرية تاخذ بالرابطه الاولى بين مثير واستجابة كحساء ادنى لتفسير سلوك الفئران والاطفال الى نظرية تأخذ بافترض عمليات متوسطة لتفسير سلوك الكبار ليوضح لنا الظروف التي تكتنف ظهور العمليات المتوسطة . وفي رأي الباحثين لا بد ان تكون هناك نقطة او مرحلة في التطور النفسي للانسان تقع في منتصف الطريق بين الفئار والطالب الجامعي !

وللتحقق من ذلك اجري كندلر وكندلر (٦) الدراسة على ١٢٢ طفلا في رياض الاطفال تتراوح اعمارهم بين ٧٨،٥٨ شهراً فوجد ان متوسط اداء الاطفال في مواقف التحويل العكسي كان مماثلاً لمتوسطه في مواقف التحويل غير العكسي، أي ان بعضهم كان يعمل وفق رابطة سلوكية اوليه بينما يعمل البعض الآخر وفق عملية توسطة . وعندما قسمت المجموعة الى فئتين ،متفوقة ( سريعة التعلم ) ومتخلفة ( بطيئة التعلم ) كان المتخلفون يعملون على اساس الوحدة السلوكية الاولى، اما المتفوقون فعلى اساس نظرية توسط ، وفسرت هذه النتيجة على اساس انها توضح ان اطفال الرياض كانوا في المرحلة التي تبدأ فيها العمليات المتوسطة بالظهور .

وتناولت دراسة اخرى اجراها تمبون (٧) ظاهرة تعميم المثير من حيث علاقتها بتطور العمليات المتوسطة في عينة من ١٠٨ اطفال قسموا الى فئة الصغار بمتوسط عمر ٦ سنوات ، ٩ أشهر ، وفئة الكبار بمتوسط عمر ١١ سنة وشهرين . درب اطفال الفئتين على الاستجابة لمصباح كهربائي معين ثم اضيفت ستة مصابيح اختبارية اخرى للملاحظة درجة التعميم . يقرر الباحث في وصف النتائج أن التعميم في المحاولات الاولى حدث لدى جميع الاطفال بدلالة واضحة ، ولكن بزيادة عدد المحاولات ارتفعت درجة التعميم عند صغار الاطفال وانخفضت عند الكبار ، واعتبر الباحث ان الرابطة الاولى المتضمنة في عماية التعميم تصلح لتفسير سلوك الصغار ، أما سلوك الكبار فيحتاج تفسيره الى افتراض عمليات متوسطة .

ولقد تمت الاشارة الى ان العمليات المتوسطة تفترض وجود منبهات واستجابات ضمنية تؤلف جزءاً من « سلسلة » تعلم المفاهيم ، وقد اجريت دراسة تهدف الى تحليل سلسلة من هذا النوع (٨) . افترض الباحثون فيها ان تعلم المفاهيم عند الكبار يتحقق على احسن وجه عندما نجعل الممثل المتوسط ذا صلة بالمثير الذي يوجه الكبير انتباهه اليه . دربت مجموعة من

Kendler & Kendler, J. Exp. Psychol. 56-60, 1959

Tempon. Child Develop. 687 - 696, 1966

Kendler, et. al. J. Exp. Psychol. 186-191, 1961

الراشدين ( ٤٥ من الطلبة الجامعيين ) في موقف تعلم تمييزي . تم قسمت المجموعة الى فئتين وطلب الى احدها ان تمارس التحويل العكسي في نفس الوقت الذي وجه فيه انتباهها الى مثيرات لفظية، اما الفئة الاخرى فكانت المثيرات المتيسرة لها حسية حركية . وتذكر نتائج الدراسة ان الفئة الاولى التي كان الممثل المتوسط المتيسر لها لفظياً قد تفوقت على الفئة الاخرى التي اقتصرت على الممثل الحسي .

وفي دراسة اخرى (٩) اصطنعت سلسلة سلوك مؤلفة من ثلاثة مقاطع مرتبة في سياق معين ودرست استجابات ٢٠٠ طفل تتراوح اعمارهم بين ٣٠، ٦٥ شهراً لمعرفة تأثير السياق الزمني الذي حدث فيه تعلم المقاطع على ارتباط هذه المقاطع ببعضها البعض . يشترط سلوك الطفل في هذه التجربة للمقاطع ( أ- ب ) ، ( س- ص ) ، ( ب- ق ) على الترتيب، فاذا استثير للطفل بعد ذلك للوصول الى هدف مرتبط بالمقطع ( ب- ق ) فلا بد له من الاستجابة للمقطع ( أ- ب ) اولا ثم الانتقال رأساً الى ( ب- ق ) دون ان يحاول المقطع ( س- ص ) . يوضع الطفل امام منضدة وعليها ثلاثة تجهيزات، اذا ضغط على زر الى اليمين (المقطع أ- ب) يحصل على كرية لعب زجاجية، واذا ضغط على زر الى اليسار (المقطع س- ص) يحصل على حلقة معدنية، واذا اسقط الكرية الزجاجية في ثقب في وسط المنضدة يحصل على قطعة من الحلوى . اذن هو لا يحتاج الى الحلقة للوصول الى قطعة الحلوى . تذكر النتائج ان الاطفال توصلوا الى الهدف ( قطعة الحلوى ) باستخدام المقطع ( س- ص ) في حالات وبدونه في حالات اخرى بتكرار واحد تقريباً . مما يستدل منه ان السياق لم يكن عاملاً فعالاً، إلا انه عند تكرار التجربة على اطفال كبار - في الثالث الابتدائي وبمتوسط عمر ١٠٣ شهور - كان الحل المباشر عندهم ، اي الانتقال من المقطع ( أ- ب ) الى المقطع ( ب- ق ) مباشرة ، اكثر تكراراً بدلالة واضحة، وارتفعت نسبة الحل المباشر اكثر عندما اقحم متغير متوسط لفظي، وذلك بتسمية المثير المتصل بالمقطعين ( أ- ب ) ، ( ب- ق ) ، وقد فسر ذلك على اساس أن المتغير اللفظي استثار عملية متوسطة وهذه سهلت عملية الادراك .

وقد درس الفرق بين التوسط اللفظي والتوسط الحسي في مجموعتين من الاطفال الاولى مؤلفة من ٥٠ طفلاً من دور الحضنة متوسط اعمارهم ٣٨ سنة والثانية مؤلفة من ٧٥ طفلاً من الثاني الابتدائي متوسط اعمارهم ٨٠ سنة (١٠) . وعندما دربت المجموعتان

Kendler & Kendler, J. Exp. Psychol. 186—191, 1961

Mc connel. Child Develop. 1373—1383, 1964

في موقف تعلم يتطلب التمييز بين احجام أو بين الوان اجسام لم يكن هناك فرق يذكر بين المجموعتين. ولكن عندما انعكس النمط ، فطلب اليهم التمييز بين الألوان بدلا من الاحجام - او العكس - ( في المحاولة الثانية ) ، كان اداء الكبار افضل من أداء الصغار ، وفسر ذلك على اساس أن اي تغيير في المجال الادراكي للصغار يسبب ارباكهم ، وليس الأمر كذلك بالنسبة للكبار ، فهؤلاء قد وصلوا الى ان يستقلوا عن المجال الحسي - الادراكي بسبب استخدامهم اللغة كمتغير متوسط لفظي « يرمز » للمثيرات في المجال الادراكي ، وللتأكد من ذلك نظم الموقف في محاولة جديدة بحيث تتعارض المتغيرات اللفظية مع متغيرات حسية - ترتيب الاجسام حسب احجامها مقابل تسمية الوانها لفظاً ، أو ترتيب الاجسام حسب الوانها مقابل تسمية احجامها - وكان الفرق في النتائج بين الكبار والصغار واضحاً . كان انتقال الأثر بفعل المتغير اللفظي ايجابياً عند الكبار وسلبياً عند الصغار ، واستخلص من ذلك ان الكبار أكثر تأثراً بالمتوسط اللفظي بينما الصغار أكثر تأثراً بالمتوسط الحسي .

#### الدراسات التي اعتمدت نظرية بياجيه:

حاول كوفسكي (١١) ان يختبر افتراض بياجيه بان هناك سياقاً ثابتاً للمراحل التي تكتسب فيها مفاهيم التصنيف ، افترض الباحث أن هناك ١١ خطوة يمر بها الاطفال ليتعلموا بناء مجموعات متكافئة قبل ان يتوصلوا الى مفهوم الفئة . وقد ترجمت هذه الخطوات الى فقرات وأعطيت الى ١٢٢ طفلاً موزعين في ست فئات عمر بين ٤ ، ٩ سنوات . تذكر نتائج التطبيق ارتباطاً يصل الى ٨٦ و٠ بين عمر الطفل وعدد الفقرات التي اتقنها ، وارتباطاً تراثيبياً يصل الى ٨٧ و٠ بين ترتيب الصعوبة وترتيب الفقرات المتنبأ به . لكن النتيجة التي تسرعني الانتباه أنه لم يكن هناك ترتيب يحكم الفقرات التي اتقنتها فئة عمر معينة ، فاقتران فقررة صعبة لا يعني اتقان الفقرات الاسهل منها ، فالطفل الذي اجتاز الفقررة رقم ٤ مثلاً قد يكون اجتاز ثلاث فقرات أخرى اسهل أو اصعب منها ، كذلك لم تكن هناك فروق بين فئات العمر المختلفة تحدد نوع الخطأ الخاص بكل فئة . يقر الباحث بالنتائج السلبية للدراسة ويلفت الانتباه الى بعض المعوقات في عملية البحث التي ربما ادت الى مثل هذه النتائج . من هذه المعوقات الخطأ التجريبي الناتج عن استخدام مقاييس لا تكشف بدقة عن الفروق بين فئات العمر ، ومنها عدم ضبط تعليقات الاجراء ومواد التجربة من فقررة الى أخرى ، وميل



الاطفال الى الاستجابة بشكل عشوائي ، أضف الى ذلك كله الاخطاء الناشئة عن صغر العينة في فئة العمر الواحدة ، وأخيراً يشير كوفسكي الى ان مواقف « التعلم » ربما كانت المرأة الحقيقية لانماط النمو العقلي .

وفي تجربة أخرى محاولة لاختبار صحة افتراض بياجيه الذي يقول ان حصول مفهوم « ثبات المسافة » شرط مسبق لحصول مفهوم « النظام الاحداثي » لافليدس (١٢) . يختبر المفهوم الأول بأن يطلب الى الطفل أن يعبر لفظاً عما اذا كانت المسافة بين نقطتين تظل ثابتة سواء كانت المسافة مملوءة ام فارغة . ويختبر المفهوم الثاني ( للنظام الاحداثي ) باستخدام رسوم ومجسمات مع تعليمات تستثير في الطفل استجابات يستدل منها عما اذا كان الطفل يدرك مفهومي الاتجاه الأفقي والاتجاه الراسي . أجريت الدراسة على عشرة اولاد وعشرة بنات تتراوح اعمارهم بين ٦ سنوات وثمانى سنوات ، وكانت النتائج الرئيسية كما بصفتها الباحثان كما يلي : ( ١ ) في فقرات الرسوم : خمسة اطفال اجتازوا المفهومين ( المسافة والاحداثي ) ، وسبعة اطفال لم يجتازوا ايّاً منهما ، وثمانية اجتازوا ثبات المسافة ولم يجتازوا مفهوم الاحداثي . ( ٢ ) في فقرات المجسمات ، كانت النتائج مماثلة لفقرات الرسوم باستثناء طفل واحد اجتاز مفهوم الاحداثي ولم يجتز مفهوم ثبات المسافة . يستخلص الباحثان أن النتائج « متفقة بشكل عام » مع الافتراض النظري بان مفهوم ثبات المسافة يجب أن يسبق مفهوم الاحداثي . ان مثل هذا الاستنتاج ليس له ما يبرره لاسباب اهمها صغر العينة والافتقار الى الاسس الاولى لضبط التجريبي .

وحاول إلكند (١٣) أن يختبر الافتراض بان المراهقين يتفوقون في اعمال تتطلب التحويل من مفهوم وظيفي الى مفهوم حسي ممثلة في اعمال تتطلب التحويل من « تشابه موجب » الى « تشابه سالب » . كان المفحوصون ١٦ طفلاً ( ٩ - ١٠ سنوات ) و ١٦ مراهقاً ( ١٣ - ١٤ سنة ) . وقد طلب إليهم التعرف الى رسوم بينها تشابه في صفة مشتركة ( تشابه موجب ) والتعرف الى رسوم أخرى بينها تشابه نتيجة افتقارها الى الصفة المشتركة ( تشابه سالب ) . كما طلب إليهم ان يعطوا صياغة لفظية للقواعد التي تحكم اختيارهم . تذكر النتائج ان جميع المراهقين نجحوا في مفهوم التشابه الموجب بينما لم ينجح به إلا ٩

— ١٢ — Shantz & Smock, Child Develop. 943—948, 1966.

— ١٣ — Elkind, Child Develop., 493—498, 1966.

اطفال ( من ١٦ ) ، وأنه لم ينجح اي من الاطفال في التحويل من التشابه الموجب الى السالب بينما نجح به خمسة من المراهقين الست عشر . وبالرغم من النتائج السلبية للدراسة يستخلص الباحث ان النتائج تشير الى ان المراهقين اكثر نجاحاً من الاطفال في عملية التحويل المشار إليها في الفرضية ، وأن الطفل عند مقارنته بالمراهق لم يستطع التمييز بين نتائج تفكيره والواقع ، وهو امر ربما صح التكهن به ولكن لا يوجد في النتائج ما يستدل به عليه ، وعلى كل حال فمثل هذه الدراسة لا تختلف عن مثيلتيها الآتيتي الذكر ، فعدا عن غموض فكرة التشابه السالب المتمثل في انعدام صفة مشتركة ، نجد العينة صغيرة واجراءات الضبط واهية .

خاتمته : من هذا العرض السريع نستخلص ان هناك كثيراً من المسائل حول تطور المفاهيم عند الاطفال لا زالت غامضة وتحتاج الى مزيد من الدراسة والبحث . فللمفاهيم جوانب متعددة يمكن ان تسترعي انتباه الباحث ، فهي نمط ومحتوى ، وهي مركبة او متميزة ، وبسيطة او عامة . وقد تكون على شكل قواعد منطقية او حقائق علمية ، وربما على شكل تصورات او خرافات او اوهام . كثيراً ما نعلم في احكامنا الى منطق البديهة ، ومنطق البديهة ليس دوماً المنطق الذي يتفق مع الواقع العلمي ، فكثير من مفاهيمنا مشتق من ثقافة متعددة الابعاد ترسم لنا عن غير وعي ما هو بدهي . لقد حاول بياجيه ان يصف عينة من العمليات الفكرية الوظيفية ، لعلها تمثل بحق جانباً من عمليات التفكير . . . ولكنها حتى الآن لم تثبت للتجربة الموضوعية المقننة .

إننا نكتسب المفاهيم من خلال خبراتنا مع العالم الذي نعيش به ، وهناك مسالك كثيرة نستخدمها في الوصول الى انماط مفهومية ، وعلى هذا فربما كانت معالجة علماء التعلم لاكتساب المفاهيم البسيطة ناجحة في وصف الوقائع الحسية بأقل عدد ممكن من المتغيرات ، الا ان التعميم الى سلوك الكائن الحي المركب وإلى عمليات عقلية عليا لا يكون اجرائياً فعلاً بمستوى الدقة والصدق اللذين يتوافران في اشكال السلوك البسيطة .

ومع ذلك فان مشاهداتنا العابرة تشير الى ان نوع المفهوم والطريقة التي نتعلمه بها يتغيران كدالة للتغيرات التي تصاحب تطور الفرد ، ومشاهداتنا الواقعية كذلك تؤيد وجود اتجاهات ثابتة في تطور الفرد ، لكن صدق الاستنتاج لا بد ان يتأكد بالتجربة العلمية المقننة . ومرة اخرى نعود للبحث في التغيرات في تركيب المفهوم وطريقة اكتسابه كدالة للتغيرات المصاحبة للنمو . ربما كنا نسير في حلقة مفرغة ، ولكن لاغراضنا العملية البحتة سنجد ان طريقة علماء التعلم هي اصدق تقرب للواقع الموضوعي .



## المراجع

1. Baldwin, Alfred L. *Theories of Child Development*. N.Y. John Wiley & Sons, Inc. 1967.
2. Elkind, David, "Conceptual Orientation Shifts in Children and Adolescents" *Child Develop.*, 37, 493-98, 1966.
3. Kendler, T. S. and H. H. Kendler, "Inferential Behavior in Children: The Influence of Order of Presentation." *J. Exp. Psychol.* 61; 442-48 1961.
4. Kendler, T. S. and H. H. Kendler. "Reversal and Nonreversal Shifts in Kindergarten Children." *J. Exp. Psychol.*, 58, 56-60, 1959.
5. Kendler, H. H. and T. S. Kendler. "Vertical and Horizontal Processes in Problem Solving." *Psychol. Rev.*, 69: 1-16, 1962.
6. Kendler, H. H., S. Glucksberg, and R. Kesten. "Perception and Mediation in Concept Learning." *J. Exp. Psychol.*, 61, 186-191, 1961.
7. Kendler, T. S., H. H. Kendler, and M. Carrick. "Verbal Labels and Inferential Problem Solution of Children." *Child Develop.*, 37, 749-763, 1966.
8. Kofsky, Ellin. "A Scalogram Study of Classificatory Development." *Child Develop.* 37: 191-204, 1966.
9. McConnel, Owen L. "Perceptual versus Verbal Mediation in the concept Learning of Children." *Child Develop.*, 35: 1373-83, 1964.
10. Shantz, Carolyn U. and Charles D. Smock. "Development of Distance Conservation and the Spatial Coordination System." *Child Develop.*, 37: 943-48; 1966.
11. Siegel, Irving E. "The Attainment of Concepts." in M. L. Hoffman and L. W. Hoffman (eds.), *Review of Child Development Research*, Vol. I, New York: Russell Sage Foundation, 1964.
12. Tempone, Vincent J. "Mediational Processes in Primary Stimulus Generalization." *Child Develop.*, 37: 687-696, 1966.

# في الظاهرة النحوية

## بين الفصحى ولهجاتها

د. نهاد موسى

### الفهرس

هذه المقالة : الموضوع - الدافع - المصادر - الطريقة - الملاحظات - الغاية .

### الامثلة (المقدمات)

#### ( ١ ) في الأبنية ( الصرف )

أ - من المشتقات : بناء مفعول من الثلاثي والثلاثي الاجوف .

ب - من الجمع : جمع فعلة جمع مؤنث سالما .

ج - من الإبدال : ابدال التاء طاء .

د - من الإعلال : ابدال الواو من فعلى ياء .

ه - من الوقف : الوقف على الاسم المنون غير المؤنث بالتاء .

#### ( ٢ ) في التراكيب وحركات الاواخر ( النحو )

أ - من الإسناد : عسى بين الإسناد الى الظاهر والإسناد الى الضمير .

ب - من الحذف : خبر « لا » النافية للجنس بين الحذف الجائز والحذف

الواجب .

ج - من الإعراب بالحركات : « غير » الاستثنائية .

د - من الإعراب بالعلامات الفرعية : إعراب المثني .

هـ - من الإعراب بالعلامات الفرعية ، أيضا : إعراب كلا وكلتا .

و - من حركات البناء : حركة الهاء من ضمير الغائب المتصل .

( ٣ ) في المشترك بين الابنية والتراكيب . . . . .

- علامة التأنيث والمنع من الصرف : الوصف على « فعلان » بين الصرف ومنعه .

### الملاحظات (النتائج)

أ - اصول بناء الفصحى . ب - اتجاه الى التجميع . ج - الفصحى في ذاتها .

د - إلف الفصحى والرؤية الجديدة . هـ - لا مدح ولا قدح . و - توجيه في تيسير النحو .

ز - القواعد المشتركة والقواعد الخاصة . ح - وجود اللهجات الخاصة أتوسعة هو وتيسير أم تشعيب وتصعيب .

### المصادر :

#### هذه المقالة

### الموضوع

استخرجت في هذه المقالة طائفة خاصة من امثلة « الظاهرة النحوية » ( ١ ) استوت لها في بناء العربية الفصحى صورة معلومة قررتها مقاييس النحويين وقدمتها ، ورسخها الاستعمال وأفاض عليها حياة متصلة . وكان لهذه الطائفة من الامثلة في بعض اللهجات العربية القديمة ، صورة اخرى مختلفة سجلتها كتب النحويين في مرتبة ثانوية أو انزلتها مقاماً غير محمود ، ولم يتح لها ان تحيا في الاستعمال الا في نطاق ضيق محدود .

( ١ ) اقتصر في نعت ( الظاهرة ) على ذكر صفتها ( النحوية ) جريا على التقليد المشهور عند المؤلفين العرب في اطلاق ( النحو ) للدلالة على علم التراكيب وحركات الأواخر ( النحو ) وعلم بنية الكلمة ( الصرف ) ، فان هذه الأمثلة انتظمت نماذج من النحو واخرى من الصرف ، غير انني خالفت في سوق الأمثلة عن طريقة التبويب في التأليف النحوية فقدمت المسائل الصرفية على المسائل النحوية . وواضح المراد بعبارة ( الظاهرة النحوية ) هنا هو ( القواعد النحوية ) جميعاً ، وربما عرض في هذه المقالة استعمال ( الظاهرة النحوية ) بمعنى القاعدة النحوية الواحدة ، وليس في هذا بأس ، لأن قرينة السياق ستفرق عند ذلك وتنفى اللبس .

## الدافع

وقد لفتني الى هذه الطائفة من الامثلة ، ودفع بي الى استخراجها ، وعرضها أنني وجدت صورتها في الفصحى ، وهي الصورة المقدمة المختارة التي كُتِب لها الشيوخ والحياة في الاستعمال تأتي على وجه متعدد الملامح ، متشعب القسمات ، على حين أجد صورتها في تلك اللهجات المعينة تجري على طريقة واحدة لا تتعدد ، أو تتخذ شكلا مستويينا منسجما لا يتشعب

## المصادر

وكان جلّ اعتمادي ، فيما استخرجت من هذه الأمثلة ، على المصادر النحوية الأصول ويحمد القاري ثبنا بهذه المصادر في نهاية المقالة ، فلا اذكر منها هنا شيئا ، تجنبنا للتكرار.

## الطريقة

ويقوم عملي ، في المقالة ، على استقراء المصادر استقراء داخليا ، وتخليص الامثلة ، وتجريد ملاحظها ، والمقارنة بين الصورة التي يأخذها كل منها في الفصحى والصورة التي كان يأخذها في إحدى تلك اللهجات .

## الملاحظات

وقد ذيلت ما عرضت من تلك الامثلة بطائفة من الملاحظات هدّثني اليها محاولة ، في لاجتهاد ، أوليّة متواضعة .

## الغاية

وعسى ان يكون في هذه المقالة نفع ، او بعض نفع ، فيما نسعى فيه من مراجعة الدراسة النحوية ، وما نرئو اليه من تجديد رؤيتنا للفصحى ، ولعله يكون فيها مشاركة ، او بعض مشاركة في هذه الجهود التي تُبذل تَطَلُّعا بالعربية الى نهضة مستأنفة صحيحة .

## الامثلة (المقدمات)

( ١ )

### في الالبينية (الصرف)

١ - من المشتقات : بناء مفعول من الثلاثي والثلثي الاجوف

وصياغة عنوان هذا المثال الأول مستمدة من حكم العربية الفصحى في بناء اسم المفعول ، وهو حكم سائد مشهور . ولعل ما في صياغة العنوان من ذكر الخاص ( الثلاثي الاجوف ) بعد العام (الثلثي) لإلماح دال على ان بناء المفعول من الثلاثي الاجوف يشكل تفريعا على القاعدة في بناء العربية الفصحى ، ذلك ان لصياغة اسم المفعول من الثلاثي فيها قاعدة رئيسية هي أن يُسبَّك في قالب ( مفعول ) هكذا :

الثلثي اسم المفعول منه

علم	معلوم
طلب	مطلوب
نصر	منصور
وعد	موعود
ورد	مورود . . . . . الخ

فإذا كان الثلاثي اجوف يائيا او واويا بُنِيَ اسم المفعول منه في قالب آخر مختلف هكذا :

الثلثي الاجوف اليائي اسم المفعول منه

باع	مبيع
خاط	مخيط
غطا	مغطى
دان	مدين

الثلثي الاجوف الواوي اسم المفعول منه

عاد	معود
صان	مصون
قاد	مقود
قال	مقول

وأصل هذا القلب الآخر ، في قياس النحويين وتأويلهم ، هو مفعول ايضاً .  
وأصل امثلته بذلك :

من اليائي : مبيوع — مخيوط — مغبوط — مديون .

ومن الواوي : معرود — مصوون — مقوود — مقوول .

فَنَقَلْتُ حركة العين ، وهي الياء في الأمثلة الأولى والواو في الأمثلة الثانية ، إلى الساكن قبلها فسكنت والتقى بذلك ساكنان ، الياء والواو أو الواو أو الواو فحذفت واو مفعول « لأنه لا يلتقي ساكنان » (١) فكانت هاتان الصيغتان .

وهذا الاختلاف والتعدد في القلب الذي يأتي عليه مفعول من الثلاثي ، وتأويل النحويين لصيغة مفعول من الأجوف حتى ينتظمها القياس الإفصح ، ذلك كله يشكل القاعدة المختارة الفصحى التي ينبغي أن نلتزمها ونترسمها في الاستعمال اللغوي جميعاً .

بيد أننا نجد لهذه القاعدة وضعاً مغايراً في لهجة تميم ، فقد كان ذلك كله ، عندها ، قالبا واحداً وقياساً واحداً من غير حاجة إلى تأويل ، إذ كانت تصوغ اسم المفعول من الثلاثي جميعه في وزن مفعول على حد واحد لا يختلف .

فقد أثر عن تميم أنهم كانوا يصححون اسم المفعول من الثلاثي الأجوف ويخرجونه على الأصل (مفعول) فيقولون :

من اليائي : ثوب مبيوع ، تاجر مديون ، ثوب مخيوط ، سيد مغيون أو (معيون) (٢) يوم مغيوم . (٣)

( ١ ) كتاب سيبويه ٣٦٤/٢ وشرح ابن عقيل ٤٥٠/٢ ، ٤٥١ .

( ٢ ) من قول العباس بن رداًس السلمي :

ثَدَّ كَانَ قَوْمَكَ يَحْسِبُونَكَ سَيِّداً      وإخَالُ أُنْكَ سَيِّدٌ مَغِيُونُ  
« ومغيون — بالعين المعجمة — اسم مفعول من قوهم : غبن على قلبه ، أي غطى عليه ، وفي الحديث : إنه ليغان على قابي » ولكن الناس يشدونه بالباء ، وهو تصحيف وقد روى بالعين غير المعجمة أي المصاب بالعين ، والأول هو الوجه » وانظر في هذا كله وفي خبر البيت وسياقه : شرح شواهد شرح الشافية ٣٨٧ وما بعدها . وقد رواه بالعين غير المعجمة ابن هشام في أوضح المسالك ٣٤٤/٣ والأشموني في مرحة على الأنفة ٨٦٦/٣ .

( ٣ ) شاهده قول علقمة بن عبدة ( التميمي ) :

حَتَّى تَذَكَّرَ بِيَضَاتٍ وَهِيَجَاتٍ      يَوْمَ رَذَاذَ عَلَيْهِ الرِّيحُ مَغِيُومُ

الذي يصف فيه ظليماً كان يرعى ... « ثم تذكر بيضه في ادحية وهيجه المطر الخفيف فرح إلى بيضه قبل أو ان الرواح » . المفضليات بتحقيق أحمد شاکر وعبد السلام هارون ص ٣٩٩ . ومغيوم هو «مفعول» غام يغيم غيم ..... وانظر الشاهد ايضاً ، باختلاف طفيف في الرواية لا يمس موضع الاستشهاد في المانصف ٢٨٦/١ وشرح الأشموني ٨٦٦/٣ .



تفاحة مطيوبة (١) ، طعام مزيوت ، وبر مكبول (٢) .

ومن الواوي (٣) : رجل معوود من مرضه ، ثوب مصوون ، فرس مقوود ودابة مقوودة ، مسك مدووف ، (٤) قول مقوول . (٥)

وواضح ان مذهب تميم في هذه المسألة متوحد ، ومذهب الفصحى متعدد . وقد ظل تفريع الفصحى في حكم الاجوف اليائي مظنة زلل ، وموضع خطأ ، فاخذت العامة فيه ، بمذهب تميم ، فقالت ( في اليائي ) : مخيوط ، مزيون ، مديون ، مبيوع بالتصحيح وحملت عليه الواوي فأتمته بالياء فقالت معيود ( من عاد ) ومصيون ( من صان ) ومقيود ( من قاد ) .

( ١ ) هذا الاستعمال يرد في شطر من الشعر غير منسوب ، وتماه :  
ركاها تفاحة مطيوبة

ومع ذلك فان له رواية موثوقة متقدمة - قال ابو عثمان ( المازني ) : وسعت الاصمي يقول :  
سمعت ابا عمرو بن العلاء يقول : سمعت في شعر العرب : وكأنها ... الشطر « المنصف ٢٨٦/١ »  
وانظره ، كذلك ، في اوضح المسالك ٣/٣٤٤ وشرح الأشموني ٣/٨٦٦ .

( ٢ ) انظر في تجميع هذه الصيغ المسموعة من تصحيح مفعول من الاجوف اليائي : كتاب سيبويه ٢/٣٦٤ والمنصف ٢٨٣-٢٨٦ والخصائص ١/٢٦٠ ، ٢٦١ وشرح الشافية ٣/١٤٩ وشرح شواهد شرح الشافية ٣٨٧-٣٨٩ وشرح المفصل ١٠/٨٠ والتسهيل ٣١١ ووضح المسالك ٣/٣٤٤ ، ٣٤٥ وشرح ابن عقيل ٢/٤٥٠ ، ٤٥١ وشرح الأشموني ٣/٨٦٦ .

( ٣ ) انكر سيبويه ( الكتاب ٢/٣٦٣ ) والمازني ( المنصف ١/٢٨٣ وما بعدها ) أن تكون تميم او أحد من العرب تصحح الاجوف الواوي . وكان المبرد يثبت ذلك ويرويه ويقول بالقياس عليه ( المنصف ١/٢٨٢-٢٨٥ ) وشرح الأشموني ٣/٨٦٦ . وساق ابن جني إنكار المازني اياه ثم حكى ان غير المازني يروي ذلك عنهم ، وذكر بعض امثله ( المنصف ١/٢٨٣ وما بعدها ) ، وأجاز ابو علي الفارسي ( شيخه ) وقوع ذلك قياسا على قولهم : غوور مصدر أ لـ « غارت عينه تغور . » شرح شواهد شرح الشافية ٣٨٩ ، ٣٩٠ وقد اعترف به المتأخرون ، ولكنهم سلكوه في حكم النادر ( اوضح المسالك ٣/٣٤٤ ، ٣٤٥ ) ( وشرح الأشموني ٣/٨٦٦ ) .

( ٤ ) رواه ابن جني في الخصائص ١/٢٦١ والمنصف ١/٢٨٣-٢٨٥ من قول الراجز :  
والمسك في عنبره مدووف ( المدووف ) - روايتان .

ومدووف هو « مفعول » من الدوف ( مصدر داف يدوف . والدوف الخلط والبل بماء ونحوه و « ومسك مدووف .. اي مبلول او مسحوق » القاموس المحيط ( دوف ) . . .

( ٥ ) انظر في ذكر هذه الأمثلة المسموعة من اتمام مفعول من الاجوف الواوي : المنصف ١/٢٨٣ وشرح شواهد شرح الشافية ٣٩٠ ووضح المسالك ٣/٣٤٤ ، ٣٤٥ وشرح ابن عقيل ٢/٤٥٠ ، ٤٥١ وشرح الأشموني ٣/٨٦٦ : الاسان ( عود ، قود ) . .

## ب - من الجمع : جمع فعلة جمع مؤنث سالما

ويقوم حكم الفصحى في هذا الجمع ، ايضا ، على التشعب والتعدد ، اذ تفرق في المفرد المفتوح الفاء ، بين صحيح العين ومعتلها .

وبيان ذلك ان القاعدة الفصحى تقضي بان كل اسم مؤنث ثلاثي ، ساكن العين ، يسلمها **يَجْمَعُ عَلَى فَعْلَاتٍ** بإتباع العين حركة الفاء ، (١) كما في :

جَفْنَةٌ : جَفَنَات

جَمْرَةٌ : جَمَرَات

صَفْحَةٌ : صَفَحَات

وتقضي القاعدة الفصحى ، أنه اذا تخلف من الشروط الخمسة المتقدمة شرط السلامة في العين ، فكان المفرد اسما مؤنثا ، ثلاثيا ساكن العين ولكنها معتلة **يُجْمَعُ بِزِيَادَةِ الْأَلِفِ** والفاء مع الإبقاء على العين ساكنة من غير إتباع (٢) نحو :

بَيْضَةٌ : بَيْضَات

جَوْزَةٌ : جَوَازَات

لَوْزَةٌ : لَوَازَات

رَوْضَةٌ : رَوَاضَات

جَوَالَةٌ : جَوَالَات

عَوْرَةٌ : عَوَرَات

عَيْبَةٌ : عَيْبَات (٣)

( ١ ) الفصل ٧٧ وشرح الاشموني ٦٦٥/٣ - ٦٦٨

( ٢ ) المقتضب ١٩٣/٢ وشرح ابن عقيل ٣٥٣/٢ وحاشية الخصري على ابن عقيل ١٥٢/٢ وشرح الاشموني ٦٦٥/٣ والهمع ٢٣/١

( ٣ ) العيبة وعاء من خوص ونحوه ينقل فيه الزرع المحصود الى الجرن ، وهو ايضا ، وعاء من جلد ونحوه يجعل فيه المتاع ، القاموس المحيط والمعجم الوسيط ( عيب )

هذا حكم الفصحى (١) ، وهو الحكم المختار الذي كتب له الرواج ، وتحقيق له في النفوس ألف ، وفي الاستعمال شيوع ، ولعله كان الغلب في الاستعمال وأشيع ، لينضاه ، عندما وضعت القواعد (٢) . وليس هذا من همتنا الآن ، وإنما نخلص ، في غير استطراد ، إلى قاعدة « هذيل » في هذا الاسم وامثاله ، فانها كانت تجري المعتل على « منهاج غير المعتل » (٣) فيقولون في ذلك كله باتباع العين حركة الفاء المفتوحة ، حكما واحدا غير متعدد تستوى فيه صحة العين واعتلالها . وهكذا كانوا يجمعون جَوَزة على جَوَرات ويجمعون بيضة على بيضات ، قال شاعرهم :

أخو بيضات رائح متأوب رقيق بمسح المنكبين سبوح (٤)  
ويجمعون عَوَرة على عَوَرات ، قرأ بعضهم ، (٥) وقرأ على لغتهم (٦) : (ثلاث عَوَرات لكم) (٧) و (عَوَرات النساء) (٨) بالتحريك .  
ولو استخرجنا امثلة من هذه المفردات منسوقة مع جموعها على لغة هذيل لكانت على مثل هذا النحو :

جَفَنَة	جَفَنَات
صَفْحَة	صَفْحَات
بَيْضَة	بَيْضَات
جَوَزة	جَوَرات

(١) اوضح المسالك ٢٥٣/٣

(٢) المقتضب ١٩٣/٢

(٣) المقتضب ١٩٣/٢ وانظر ايضا كتاب سيبويه ١٩١/٢ والمفصل ٧٧ وشرح المفصل ٣١/٥ والقهيل ١٩ و اوضح المسالك ٢٥٣/٣ وشرح الاشموني ٦٦٥/٣ وشرح ابن عقيل ٣٥٣/٢ والجمع ٢٣/١ وشرح شواهد شرح الشافية ١٢٢ وحاشية الخصري على ابن عقيل ١٥٢/٢ .

(٤) ورد هذا البيت في المفصل ٧٧ وشرح المفصل ٣١/٥ و اوضح المسالك ٢٥٣/٣ وشرح الاشموني ٦٦٨/٣ والجمع ٢٣/١ وشرح شواهد شرح للشافية ١١٢ . وهو وصف لظلم شبه به في السرعة ناقته ، والحو بيضات يعنى ان له بيضات يقصدها وذلك من دواعي سرعته والرائح الذي يسير نهارا والمتأوب الذي يسير ليلا ( يريدانه يسير اليها ليلا ونهارا جدا في ان يصل ) ودل بقوله « رقيق بمسح المنكبين سبوح » على علم ذلك الظلم بتحريك منكبيه وعلى حسن جريه وانسيابه ويسره .

(٥) اوضح المسالك ٢٥٣/٣ والجمع ٣٣/١

(٦) شرح الاشموني ٦٦٨/٣

(٧) بعض الاية ٥٨ من سورة النور

(٨) بعض الاية ٣١ من سورة النور ، وهذا الجمع « عورات » لم يستعمل في القرآن غير مرتين في ذيتك المواطنين المتقدم ذكرهما

واذن لكنت القاعدة التي نضعها لجمع هذا الاسم ذات شروط اربعة لا خمسة -  
اذ نُسْقِط شرط الصحة والاعتلال في العين، ولتَخَلَّصْنَا من التشعيب والتفريع المتولد من  
اختلاف العين بين الصحة (حيث يكون الحكمُ الإِتِّبَاعُ) والاعتلال (حيث يكون الحكم  
الإِسْكَانُ على الاصل).

### ج - من الابدال : ابدال التاء طاء

ومن امثلة هذا الذي نحن فيه: ابدال التاء طاء اذا تقدمها أحدُ اصوات الإطباق:  
الصاد والضاد والطاء والظاء، فان حكم الفصحى يقضي بابدال التاء طاء في «صيغة» «افتعل»  
اذا كانت فاؤها أحد تلك الاصوات المطبقة وذلك كما في:

فعل	افتعل (قبل الابدال)	افتعل (بعد الابدال)
صبر	اصتبر	اصطبر
ضرب	اضرب	اضطرب
طلع	اطلع	اطّلع
ظلم	اظلم	اظطلم

وواضح انه في كل هذه الامثلة المتقدمة يتجاور صوتان متقاربان او متحدان في  
الخارج مختلفان في الصفة، ويكون اولهما الصاد او الضاد او الطاء او الظاء ويكون الثاني التالي  
هو التاء. وواضح انه في كل هذه الأمثلة المتقدمة أثر الصوت السابق (١) المطبق في الصوت  
اللاحق: التاء فقلبه طاء، صوتا مشاكلا (٢) له في الاطباق.

وحكم الفصحى في ابدال التاء طاء محدود بهذه الصيغة مقصور على هذا الموضع. فإذا  
لحقت التاء احد اصوات الإطباق في موضع آخر كأن تكون التاء ضمير المتكلم أو المخاطب  
وتلحق بفعل لامه أحد اصوات الاطباق فان حكم الفصحى، عند ذلك، ابقاؤها على حالها تاء  
من غير ابدال ولا مشاكلة، وهذه أمثلة ذلك:

(١) اذا اثر الصوت السابق في اللاحق سمي التأثير (تقدّميا)

(٢) التشاكل هو الاصطلاح الذي وجدت النحويين العرب يستعملونه في التعبير عما يطلق عليه علماء اللغة  
المحدثون Assimilation وانظر في استعمال التشاكل للدلالة على هذا القانون الصوتي ابن الانباري:  
اسرار العربية ٤٠٦، أما الدارسون العرب المحدثون فاختروا للتعبير عنه لفظ المماثلة، وانظر:  
ابراهيم انيس: الاصوات اللغوية ١٢٦ وما بعدها وعمود السمران: علم اللغة ٣٨٤ ورمضان  
عبد التواب: لحن العامة ٣٧

متصلا بالتاء

الفعل الذي لأمه صوت مطبق ( مجردا )

فحصت

فحص

شحطت

شحط

حفظت

حفظ

عرضت

عرض

وهذا التفريق هو قانون الفصحى ، اما تميم فقد كان لها في هذه الظاهرة مذهب واحد مطرد  
اذ كانت تقلب التاء طاء اذا تقدمها احد اصوات الاطباق ، يستوي عندها في ذلك اصطبر (١) و  
«فحصت» (٢) وهو مذهب يترك للتشاكل الصوتي Assimilation طريقة الطبيعي ويبدو  
اكثر استجابة لدواعي الاقتصاد في الجهد عند النطق .

#### د - من الاعلال : ابدال الواو من فعلى ياء

ومن هذه الأمثلة مسألة في ابدال الياء من الواو ، فان من مواضع ابدالها في قواعد  
الفصحى ان تكون هذه الواو لا ما لا فعلى صفة مضمومة الفاء (٣) . ومثال ذلك قوله تعالى «انا زينا  
السماء الدنيا» (٤) « وقول القائل : للمتقين الدرجة العليا ... فان الاصل في الدنيا والعليا - كما  
يقضي القياس ، هو الدنوى والعلوى على الترتيب ، وذلك اننا نقول دنا ، يدنو ، دنوا ، ونقول علا  
يعلو ، علوا .. وقد صغنا منها فعلى ، بالضم ، صفة فوقت اللام منهما واوا فأبدلت ياء .  
هذه هي القاعدة المختارة في الفصحى ، وقد انضاف اليها تفريع من أمثلة شاذة بينها  
قول الحجازيين : قطع المسافة القصوى ، بابقاء واو فعلى على حالها من غير ابدال ، خلافا  
لمقتضى تلك القاعدة . . . وهكذا قام حكم الفصحى في هذه المسألة بين مذهب مطرد ومثال  
من لغة اهل الحجاز غير جار عليه .

( ١ ) هذا احد امثلة الموضع الاول من ابدال التاء طاء ، وهو صيغة افتعل حين تكون الفاء احد اصوات  
الاطباق ، وقد اوردناه للدلالة على امثلة الموضع جميعاً .

( ٢ ) وهذا مثال على الموضع الثاني من مجاورة التاء لاصوات الاطباق وهو موضع لايجرى فيه الابدال في مقتضى  
القياس الافصح ، وكانت تميم تبدل فيه التاء على نحو ما يكون من الابدال في افتعل ، وهكذا كانت  
تميم تقول في امثلة الطائفة الثانية ، فحصط ، شحط ، حفظ ( حفظ ) عرضط ( عرط ) وانظر في مذهب  
تميم هذا شرح الشافية ٢٢٦/٣ ، ٢٢٧ .

( ٣ ) ابن مالك : التسهيل ٣٠٩ وشرح الاشموني ٨٥٢/٣ والازهرى : التصريح على التوضيح ٣٨٠/٢ .

( ٤ ) بعض الاية ٦ من سورة الصافات .

فاذا نظرنا في لهجة تميم وجدنا هذه القاعدة تطرد فيها اطرادا اوسع حيث تبدل الياء من الواو في الدنيا والعليا والقصيا ...

وعلى الرغم من اطراد اللهجة التميمية في هذه المسألة، فقد قُدِّر الشبوع للمثال الحجازي الشاذ تذييلا ملحقا على القاعدة ، وأصبح نابيا ذلك المثال التميمي الجاري على قياس الفصحى من قولهم ( القصيا ) . . .

#### هـ - من الوقف : الوقف على الاسم المنون غير المؤنث بالتاء

وهذه تراكيب ثلاثة نجعلها مدخلا الى تناول هذا المثال

وقل ربي زدني علما

ليس لي بذلك علم

ما لهم به من علم

وواضح ان الوقف في هذه الجملة يكون على اسم متون غير مؤنث بالتاء ، فهو في الجملة الاولى متون منصوب ( علما ) ، وفي الثانية متون مرفوع ( علم ) ، وفي الاخيرة متون مجرور ( علم ) .

فان القاعدة الفصحى في الوقف على مثل هذا الاسم متفرعة ، فان كان منصوبا أُبدِل تنوينه ألفا ، وان كان مرفوعا او مجرورا حذف تنوينه ووقِف على آخره بالسكون ، واذن يتخذ للوقف على « علم » في التراكيب السابقة الشكل التالي :

وقل ربي زدني علما - بالألف بعد الميم ( الآخر ) في حالة النصب

ليس لي بذلك علم<sup>١</sup> - بحذف تنوين الضم ، وتسكين الآخر في حالة الرفع

ما لهم به من علم - بحذف تنوين الكسر ، وتسكين الآخر في حالة الجر ، ايضا .

وهذه القاعدة الفصحى ذات ركنين - كما هو ظاهر ، فهي قائمة على التعدد . وهي ، الى ذلك غير منطقية اذا احتكنا الى النظر الشكلي المجرد ، ذلك انها تجمع المجرور والمرفوع في حكم واحد متطابق ، وتفرق المنصوب في حكم ثان مغاير . واذا كان للقول بالفرق بين المنصوب والمجرور ، والفرق بين المنصوب والمرفوع مركب تأويل فليس الى القول بالتطابق بين المرفوع والمجرور من سبيل .

( ١ ) جعل سيبويه ( الكتاب ٢ / ٢٨٢ ) حرف الخاء علامة على الوقف بالسكون وتابعه على ذلك الزمخشري في المفصل ١٦٠



هذه حال المسألة في الفصحى (١)، أما في اللهجات فنجد لها حالين آخرين مختلفتين الأولى في : ربيعة ، إذ كانت تقف على الاسم المنون بحذف تنوينه ، وتسكين آخره . مطلقاً (٢) يستوي لديها في ذلك المنصوب (٣) والمرفوع والمجرور ، وهكذا تتخذ التراكيب السابقة ، على لهجتها ، السمات التالي :

وقل ربي زدني علماً  
ليس لي بذلك علماً  
ما لهم به من علماً

بحذف التنوين ، من غير تفريع ولا تنوين ، حكماً واحداً جاريّاً على النصب والرفع والجر جميعاً .

والثانية في : الازد (٤)، وكانت تقف على الاسم المنون بأبدال تنوينه مداً طويلاً مجانساً :  
الفا في تنوين الفتح ، وواوا في تنوين الضم ، وياء في تنوين الكسر (٥) ، فتقول في الوقف على « علم » من الجمل السابقة :

( ١ ) انظر في هذا تصريح الأشموني حيث يقول : « واعلم ان في الوقف على المنون ثلاث لغات : الأولى - وهي الفصحى - ان يوقف عليه بأبدال تنوينه الفا ان كان بعد فتحة وبحذفه ان كان بعد ضمة وكسرة بلا بدل ، تقول : رأيت زيدا ، وهذا زيد ، ومررت بزيد ... » شرحه على الالفية ٧٤٧/٣

( ٢ ) شرح الأشموني ٧٤٧/٣ ، ٧٤٨ ، والتصريح على التوضيح ٣٣٨/٢

( ٣ ) انظر في ان ربيعة كانت تقف على المنون المنصوب بغير ألف ابن جني : الخصائص ٩٧/٢ وابن مالك شواهد التوضيح والتصحيح ٣٧ ، ٣٩ ، ٤٩ ، والتسهيل ٣٢٨ ، وابن هشام : المغني ٤١١ ، ٤١٢ وشرحه على القطر ١٥٢/٢ والأشموني : شرحه على الالفية ٦١٤/١ ، ٦١٥ ، ٢٠١٤ ، ٢٠٢٤ ، ٧٦٤/٣ ، والصبان : حاشيته على الأشموني ٢٢٠/١ ، ٢٢٢/٤ ، ١٣٨/٤ ، والخضري . : حاشيته على ابن عقيّل ٥٠/١ ، ١٨٢ ، ٢٠٧ ، ٨١/٢ ، ١٧٩ ، ٢٠٤٤ ، والبغدادى : شرح شواهد شرح الشافية ١٧٤١٦ ، ١٩١ ، ٧١٤ ، ٧٠

( ٤ ) هي ازد السراة فيما روى سيبويه عن ابي الخطاب الاخفش . الكتاب ٢٨١/٢ وفي رواية ابن السراج في اصول النحو ( ورقة ٤٤ من مخطوطة المتحف البريطاني ) وانظر في نسبتها الى الازد دون إضافة تحدد القسم المراد منهم ، ابن مالك : التسهيل ٣٢٨ وشرح الأشموني ٧٤٧/٣ ، ٧٤٨ ( حيث يأثرها عن ابن مالك ) والأزهري : التصريح على التوضيح ٣٣٨/٢ . وزاد الرضى نسبتها توسيعاً وتعميماً اذ جعلها في بعض اهل اليمن . شرح الكافية ٣٧٩/٢ .

( ٥ ) كتاب سيبويه ٢٨١/٢ وشرح الكافية ٣٧٩/٢ والتسهيل ٣٢٨ وشرح الأشموني ٧٤٧/٣ ، ٧٤٨ ، والتصريح على التوضيح ٣٣٨/٢ .

وقل رب زدني علما

ليس لي بذلك علمو

ما لهم به من علمي

وواضح ان قاعدة ربعة تمتاز على قاعدة الفصحى بالتوحد ، وفيه يسر ، ان ابتغينا التيسير ، وواضح ان قاعدة الازد تمتاز على قاعدة الفصحى بالانسجام (١) اذا اعتمدنا المحاكمة النظرية .

( ٢ )

في التراكيب وحركات الاواخر ( النحو )

أ - من الاسناد : عسى بين الاسناد الى الظاهر والاسناد الى الضمير

هذا المثال من باب افعال المقاربة والرجاء والشروع ، وهو يدور على هذه الافعال حين تستعمل في مثل هذه التراكيب :  
المعلمون كادوا يكونون رسلا  
الشريكان شرعا يخططان للصفقة

النساء العاملات اخذن يطاولن الرجال في مستوى نهوضهن بأهباء وظائفهن ... الخ .  
فيتقدمها اسم ظاهر ( المعلمون ، الشريكان ، النساء العاملات ... ) تقع هي وجملتها خبرا عنه ، فان حكم هذه الافعال في التصرف يقضي بأن يلحقها ضمير مطابق في عدده وجنسه للاسم الظاهر المتقدم ، ويكون هذا الضمير في محل رفع ، اسما لهذه الافعال .  
ولكن عسى (٢) واخولق واوشك (٣) ، من هذه الافعال ، كانت تجري في لغة اهل الحجاز (٤) على نحو مختلف ، اذ كانت تستعمل في مثل هذه التراكيب جامدة على حال واحدة هكذا :

( ١ ) اذ تحول كل تنوين الى مد طويل من جنسه فلمافتح الألف ، والضم الواو ، والكسر الياء ، على حين تحول الفصحى تنوين الفتح ليس غير الفا ، اما تنوين الضم والكسر فتحذفهما وتبدل منهما السكون .

( ٢ ) قصر ابن عقيل هذه المعاملة التفرعية الخاصة على عسى ( انظر شرحه على الألفية ٢٩٣/١ - ٢٩٤ ) .

( ٣ ) ألحق الأشموني ( شرحه على الألفية ١٣٢/١ ، ١٣٣ ) والأزهري ( التصريح على التوضيح ٢٠٨/١ ، ٢٠٩ ) اخولق واوشك بـ « عسى » في هذا الحكم التفرعي الخاص .

( ٤ ) شرح ابن عقيل ٢٩٣/١ - ٢٩٤ وشرح الأشموني ١٣٢/١ ، ١٣٣ والتصريح على التوضيح ٢٠٨/١ ، ٢٠٩

البرد عسى ان يحف  
المجلة عسى ان تروج  
الاخوان عسى ان يتصافيا  
العرب عسى ان يتنبهوا  
الامهات عسى ان يسلمن

فلا تكون مسندة الى ضمير مستتر او ظاهر مطابق ، بل يكون اسنادها الى « أن والفعل »  
بعدها ، وتكون جملتها خبرا عن الاسم الظاهر المتقدم « المبتدأ » (١) .  
وهذه الصورة التفرعية من تجميد عسى و « اخلوق واوشك » هي الوجه الحجازي  
المستجسد .

وقد كانت نميم (٢) على غير ذلك ، تجري عسى و « اخلوق واوشك » على مثال  
اخواتها في هذه التراكيب ونظائرها ، فتقول في المجموعة الثانية من الامثلة المتقدمة :

البرد عسى ان يحف  
المجلة عست ان تروج  
الاخوان عسيا ان يتصافيا  
العرب عسوا ان يتنبهوا  
الامهات عسين ان يسلمن

باسناد عسى ، شأن سائر اخواتها ، الى ضمير مطابق للاسم الظاهر المتقدم في جنسه  
وعده . وتكون عسى مسندة الى الضمير وتكون الجملة الفعلية المصدرة بان بعدها خبرا لها  
وتكون هي وجملتها خبرا عن الاسم الظاهر المتقدم « المبتدأ » (٣) .

( ١ ) وتعرب جملة : المجلة عسى ان تروج ، مثلا هكذا : المجلة : مبتدأ وعسى : تامة وان تروج : في محل رفع  
فاعل لها وجملة عسى من الفعل والفاعل خبر للمبتدأ « المجلة » .

( ٢ ) شرح ابن عقيل ٢٩٣/١ - ٢٩٤ وشرح الأشموني ١٣٢/١ ، ١٣٣ والتصريح على التوضيح ٢٠٨/١ ، ٢٠٩ .

( ٣ ) فتعرب جملة : الاخوان عسيا ان يتصافيا ، مثلا ، على النحو التالي :

الاخوان : مبتدأ ، وعسى : فعل ماض ناقص من افعال الرجاء ، وألف الاثنين : ضمير متصل مبني في  
محل رفع اسمال « عسى » وان يتصافيا : في محل نصب خبر لـ « عسى » وجملة « عسيا ان يتصافيا » في محل  
رفع خبر المبتدأ « الاخوان » .

وقد قَدِّمَت طريقة اهل الحجاز ، فكانت الفصحى . وأهْمِلَت طريقة تميم في هذا اللون من التراكيب على الرغم من انها طريقة واحدة مطردة تجري فيها تلك الافعال جميعا على نسق واحد لا يخالف عنه اي منها .

ب - من الحذف : خبر « لا » النافية للجنس بين الحذف الجائز والحذف الواجب .

وفي جملة « لا » النافية للجنس ، حين يتعين الخبر بدليل من السياق او قرينة من الحال يكون للخبر حكمان : احدهما من لغة اهل الحجاز واختارته الفصحى وقدمته ، وهو حكم مرن قائم على التمييز بين ذكر وحذف (١) . والثاني من لغة تميم (٢) وطبىء ، ونجعله كتب التجو في المقام الفرعي الثانوي ، وهو حكم واحد قاطع يوجب الحذف .

قال ابن هشام ، وحكى مذهب اهل الحجاز على أنه الاصل والوجه ، وعقَّب بذكر مذهب تميم ، هكذا : « ويكثر حذفه إن عُلِمَ ، وتميم لا تذكره حينئذ (٣) » .

وبيان ذلك ، عند التطبيق ، انك تجيب من يسألك : هل لديك اعتراض ؟ وفق لغة اهل الحجاز ، على وجهين : الاول ، وهو الكثير ، ان تقول : لا اعتراض ، فتحذف الخبر لدلالة قرينة السؤال عليه ، والثاني ، وهو جائز ، ان تقول : لا اعتراض لدي .

أما على لغة تميم فهناك جواب واحد عن هذا السؤال ، لا غير ، وهو : لا اعتراض بحذف الخبر ، لان قرينة السؤال دلت عليه .

ولا نترك للتأويل ان يستهوينا فنحمل الحكم الحجازي المرن الواسع على انه من اعراض خلق الحضارة التي نهأت لهم في ظلال مركز الدين والتجارة ، ونحمل الحكم التميمي الحاسم القاطع على انه من لوازم خلق البداوة القائم على الصراحة والصرامة والاقتضاب .

ولكننا مع ذلك نرى الوجه التميمي ، في الظاهر الشكلي للقاعدة أخصر وأيسر ، ونرى الوجه الحجازي ، في رأي المتعلم المتلقي ، متشعبا محيرا .

( ١ ) انظر في خبر « لا » اذا دل عليه دليل وأن اهل الحجاز يحذفونه كثيرا ويذكرونه قليلا : الفصل ١٥ وشرح الكافية ١٠١/١ والتسهيل ٦٧ وشرح الأشموني ١٥٤/١ .

( ٢ ) تميم هي التي يشتهر انها توجب حذف الخبر اذا دل عليه دليل ، وانظر : شرح الكافية ١٠١/١ والمفني ٢٦٩ ، ٢٦٤ وشرح الفصل ١٠٥/١ ، ١٠٧ والتسهيل ٦٧ وشرح شذور الذهب ٢٠٩ ، ٢١١ ، وقد ألحقت بهم طي في بعض المراجع المتأخرة ومنها شرح ابن عقيل ٣٥١/١ وشرح الأشموني ١٥٤/١ والتصريح على التوضيح ٢٤٦/١ .

( ٣ ) شرح شذور الذهب ٢٠٩ ، ٢١١ والمفني ٢٦٤ .

### ج - من الاعراب بالحركات : « غير » الاستثنائية .

ومعلوم أن « غير » تستعمل في الاستثناء ، من أساليب العربية ، على سعة حتى صارت تُعدّ في ادوات الاستثناء . وهي في استعمالها هذا محمولة على « إلا » في إفادة معنى الاستثناء ، وهي في اعرابها محمولة على الاسم الذي يلي « إلا » في صور الاستثناء المتعددة . ومعلوم ايضا ، ان لاعراب « غير » الاستثنائية ، في مقاييس الفصحى المختارة ، وجوها فاذا كان الاستثناء تاما مثبتا كما في :

( سجد الملائكة غير ابليس ) وجب نصبها على الاستثناء ، واذا كان الاستثناء تاما منفيًا كما في :

( ما لهم وسيلة الى المعرفة غير الكتاب ) ترجّح فيها ان تتبع المستثنى منه ( وسيلة ) على البدلية ، وبذلك يكون الوجه الراجع في اعرابها الرفع ، وجاز فيها الى ذلك ، ان تنصب على الاستثناء .

واذا كان الاستثناء ناقصا مفرّغا اعربت وفق العوامل - باصطلاح النحويين - فهي في مثل قولنا :

( ما اعجبني غير سعة الشوارع ) مرفوعة على الفاعلية للفعل « اعجب » وفي مثل قولنا :  
( ما سمعت غير المعزوفة الاولى ) منصوبة على المفعولية للفعل « سمعت » .

هذه صور مما تتخذه « غير » في الاستثناء ، يتعاورها فيها رفع ونصب . فاذا تتبعنا حالها في لهجات الفصحى وجدنا صورة اخرى ، ولكنها صورة واحدة . وهي صورة تنسب الى قبيلة من القبائل الفصيحة التي يحتج بلغاتها هي أسد .

ذلك أنه ينسب الى « بعض بني أسد وقضاة » (١) أنهم كانوا ينصبون « غير » الاستثنائية هذه على كل حال يستوي في ذلك ان تقع في استثناء موجب وان تقع في استثناء منفي ، كما يستوي فيه ان تقع في استثناء تام وان تقع في استثناء ناقص ، فيقولون في كل ما تقدم بالنصب ، وجها واحدا لا يتعدد ، مطرداً لا يتخلف .

### د - من الإعراب بالعلامات النحوية : إعراب المثني

ومن أمثلة هذه الطائفة اعراب المثني ، او علامة اعراب المثني ، فان لاعرابه ، في بناء العربية الفصحى ، علامتين ، أولاهما في الرفع وهي الالف ، والثانية في النصب والجر وهي الياء . ولاعرابه بذلك قاعدة ذات شعبتين ، وهي من الشيوع والدوران بالمكان المعلوم

(١) السوطي : همع الهوامع ٢٣١/١ والأزهري : التصريح على التوضيح ٣٦١/١ .

وكان لإعراب المثني في بعض اللهجات العربية الفصيحة القديمة المسماة وجه آخر مغاير ، علامة واحدة ملازمة ، اذ كان يستعمل بالالف رفعاً ونصباً وجراً ، وتلك قاعدة غير ذات شعب ، أثرت عن بلحارث بن كعب (١) ، وأثرت عن كنانة (٢) ، وأثرت عنها معا ، وأثرت عنها وعن خثعم وزبيد (٣) ، وأثرت عن بلحارث وبطون من ربيعة (٤) ، وبكر بن وائل وزبيد وخثعم وهمدان ومراد (٥) ، وعذرة (٦) .

وقد خُرجت على هذه اللغة قراءة : ان هذان لساحران (٧) ، وخرج عليها طائفة من احاديث النبي (ص) ، منها قوله : لا وتران في ليلة (٨) ، وقوله : اياكم وهاتان الكعبتان الموسومتان ، وقوله : اني واياك وهذان وهذا في مكان واحد يوم القيامة (٩) .

---

( ١ ) في رواية اهل الكوفة والكسائي والفراء ( اللسان أنن ) ، وقابح عليها ابن فارس ( الكوفي المنزع والهوى ) في الصحابي ٢٠ ، والرضي في شرح الكافية ١٦١/٢ وابن مالك في التسهيل ١٢ وشواهد التوضيح والتصحيح ٩٧ ، ٩٨ وابن هشام في المغني ٣٧ .

( ٢ ) في رواية ابي عبيدة عن ابي الخطاب الاخفش ( اللسان انن ) والهمع ٢١/١ ثم استوعب السيوطي ، على عادته ، في موطن قال من الهمع ٤٠/١ جميع من تعزى اليهم هذه اللغة .

( ٣ ) شرح شذور الذهب ٤٧ .

( ٤ ) شرح المفصل ١٣٠/٣ .

( ٥ ) وردت في الهمع ٤٠/١ ( وهو مصدرها الوحيد ) برسم مزدادة . ولم اجد لـ « مزدادة » اي ذكر في كتب القبائل والانساب المتاحه بين يدي . والأقرب - عندي - ان يكون المقصود بها قبيلة مراد على ما أثبت .

( ٦ ) الهمع ٤٠/١ . ولعل هذا التعدد والاختلاف في نسبة هذه اللغة ليس دليلاً على انها وجدت وحسب ، بل هو دليل على سعة ذبوعها وعمق انتشارها كذلك . ولعلها ايضا ، دليل على انها اتصلت لها الحياة وكتب لها الشيوخ في الامصار حيث تلاقت أخلاط القبائل بعد الفتح ، فان ذلك مما توحى به نسبتها الى هذه القبائل جميعاً .

( ٧ ) قال ابن يعيش في شرح المفصل ١٣٠/٣ فأما قوله تعالى : ان هذان لساحران ... فأمثل الاقوال فيها ان تكون على لغة بني الحارث في جعلهم المثني بالالف على كل حال ... وانظر مثل هذه المقالة في شرح الكافية ١٦١/٢ وشواهد التوضيح والتصحيح ٩٧ ، ٩٨ .

( ٨ ) شرح الأشموني ٣٣/١ ، ٣٤ والهمع ٤٠/١ .

( ٩ ) شواهد التوضيح والتصحيح ٩٧ ، ٩٨ .



وورد ، وفقا لها ، من الشواهد الشوارد :

— تزود منا بين اذناه طعنة (١)

— قد بلغا في المجد غايتها (٢)

— أعرف منها الجيد والعينانا (٣)

— فأطرق لإطراق الشجاع ولو يرى مساعدا لتأباه الشجاع لصما (٤)

ومع ذلك كله أبعادت عن الحمى الفصيح . واصبح الحكم المتعدد والقاعدة ذات الشعبتين في اعراب المثني هي الوجه ، يختاره التقعيد النحوي ويصححه ، ويجري به الاستعمال الادبي ويحققه .

**هـ — من الاعراب بالعلامات الفرعية أيضا : اعراب كلا وكلتا**

ومن أمثلتها ، أيضا ، اعراب كلا وكلتا ، فان حكم الفصيح (٥) فيه قائم على التفرقة بين حالين : حال اضافتهما الى الضمير حيث تعربان اعراب المثني ، بالالف رفعاً وبالياء نصباً وجراً ، وحال اضافتهما الى الاسم الظاهر حيث تعربان اعراب الاسم المقصور بالحر كات المقدرة على الالف اللازمة .

وهذا الحكم الافصح المتعدد هو السائر الدائر المشهور ، الذي اختاره النحويون وجرى على الالتزام به الكاتبون ، وهو مظنة الزلل وموقف التلّوم عند ابناء اللغة . وقد كان يقابله في لهجتين قديمتين مذكورتين حكمان آخران كلاهما متوحد لا يتعدد مطرد لا يتفرق .

واول الحكمين كان في كنانة (٦) ، وهو يجري باعراب كلا وكلتا اعراب المثني مطلقاً ، سواء اضيفت الى اسم ظاهر ام اضيفتا الى ضمير .

( ١ ) الصحاحي ٢٠ وشرح المفصل ١٣٠/٣ .

( ٢ ) شرح الكافية ١٦١/٢ والهمع ٤٠/١ .

( ٣ ) شرح المفصل ١٣٠/٣ .

( ٤ ) شرح المفصل ١٣٠/٣ .

( ٥ ) يقول الازهري في التصريح على التوضيح ٦٨/١ «... والتفرقة بين الاضافة الى ظاهر والاضافة الى ضمير هي اللغة المشهورة » وانظر في هذا القول ، قبل الازهري ، مقالة السيوطي في الهمع ٤١/١ .

( ٦ ) التسهيل ١٢ وشرح الاشموني ٥٠٩/٢ والهمع ٤١/١ والتصريح على التوضيح ٦٨/١ . ومن الغريب ان كنانة تدكر بين قبائل تستعمل المثني بالالف دائماً رفعاً ونصباً وجراً ، وقد تقدم ذلك ، شرح شذور الذهب ٤٧ واللسان ( انن ) والهمع ٢١/١ ، ٤٠ .

وثانيهما كان في بلحارث بن كعب (١)، وو يجري باعراهما إعراب الاسم المقصور، بالحرركات المقدرة على الالف اللازمة مطلقا، يستوي في ذلك، كذلك، ان تضافا الى مضمير وان تضافا الى مظهر.

وكان حكم الفصحى قد قام على تليق الحكمين المختلفين وتسوية قاعدة واحدة منهما تقوم على الاستيعاب والشمول.

### و - من حركات البناء : حركة الهاء من ضمير الغائب المتصل

وأختتم هذه الأمثلة، من مرتبة التراكيب . . . ، بهذا المثال من الضمائر :  
وموضوع هذا المثال ، بالتحديد ، هو حركة الهاء من ضمير الغائب ، المتصل  
والأصل في هذه الهاء - على ما يرى النحويون (٢) - ان تكون مضمومة ، ولكنها  
تتخذ في البناء الإفصح اشكالا متعددة اذ :

تلتحقها الضمة مشبعة بعد الفتحة (٣) كما في :

( نصحت له ( هو ) كثيرا )

( حمدت فعله ( فعلهو ) تشجيعا )

وبعد الضمة (٣) كما في :

( ليس موقفه ( موقفهو ) صلبا )

( رأيه ( رأيهو ) سديدا (٤) )

وتلتحقها الضمة مختلصة بعد السكون كما في :

( دافعت عنه إنصافاً (٥) )

( ١ ) التصريح على التوضيح ٦٨/١

( ٢ ) هذا الرأي حول الأصل في هاء الضمير نص صريح في كتب النحويين ، وانظر : سيبويه : الكتاب ٢٩٣/٢ ، ٢٩٤ والمبرد : المقتضب ٣٦/١ ، ٣٧ والسيوطي : الهمع ٥٨/١ . ولعل المراد بالأصل عندهم في هذه المسألة الكثير الغالب ، على ما هي عادتهم في استعمال هذا اللفظ ، وليس بعيدا ان يكون « الأصل » هنا بمعنى الطور السابق في سياق التغير ، ومن الأدلة المؤنسة على ذلك ان ضمير الغائب ( المفرد المذكر ) في العبرية ، وفي لهجات اسد وتميم وقيس ( اللسان ها ) وفي كثير من اللهجات العربية المعاصرة ، هو « هو » بالهاء تعقبها الضمة المشبهة ( المد الطويل ) او الواو الساكنة بعبارة القدماء .

( ٣ ) المبرد : المقتضب ٣٦/١ ، ٣٧ ، وابن مالك : التسهيل ٢٤ .

( ٤ ) التسهيل ٢٤ .

( ٥ ) جعل المبرد من مواطن احتمال لاس الضم هذه محي الهاء بعد واو .... او الف ، كما في : هذا ابوه ، فألقى موسى عصاه . المقتضب ٣٦/١ ، ٣٧

وتالحقها الكسرة مشبعة بعد الكسرة (١) ، كما في :

( أَلَمْ به ( بهـى ) مرض )

وتلحقها الكسرة مختلسة بعد الياء الساكنة (٢) نحو :

( ليس عليه بأس )

وهذه الاشكال المتعددة هي التي تشكل القاعدة الفصحى التي نألفها ونجري عليها .

اما في لهجة اهل الحجاز فكانت الهاء تتخذ شكلا واحدا مطرداً هو لزوم الضم مشبعا (٣) ، على الاصل . وهكذا نقول في الامثلة المتقاربة ؛ وفق لهجتهم :

نصحت له ( هو ) ...

حمدت فعله ( فعلهو ) ...

ليس موقفه ( موقفهو ) صلباً ...

دافعت عنه ( عنهو ) ...

ألم به ( بهو ) (٤) مرض ...

ليس عليه ( عليهو ) (٤) بأس .

وكان الحجازيون يقرأون : فحسبنا به ( بهو ) وبداره ( بدارهو ) الارض (٥) .

ومع أن للهاء ، في لهجتهم ، هذا السميت الواحد المطرد ، فان تلك الاشكال المتنوعة في تحريكها بين اشباع واختلاس وبين ضم وكسر هي السائدة التي ظفرت بالمكان في

( ١ ) كتاب سيويه ٢٩٣/٢ - ٢٩٤ والتسهيل ٢٤ .

( ٢ ) المقتضب ٣٧/١

( ٣ ) هذا ظاهر ما نجد عند سيويه في الكتاب ٢٩٤/٢

( ٤ ) انظر في ان الحجازيين كانوا يلزمون الاصل فلا يكسرون بعد الكسرة والياء الساكنة : الكتاب ٢٩٣/٢ ، ٢٩٤ والمقتضب ٣٦/١ ، ٣٧ ، واصول النحو الورقة ٤٧ وشرح الكافية ١٠/٢ والتسهيل ٢٤ والهمع ٥٨/١ .

( ٥ ) بعض الاية ٨١ من سورة القصص ، وانظر في قراءة اهل الحجاز هذه : كتاب سيويه ٢٩٣/٢ ، ٢٩٤ والمقتضب ٣٦/١ ، ٣٧ واصول النحو ، الورقة ٤٧

البناء الفصحى ، قاعدة مختارة ، وحكما في الاستعمال راسخا متبعاً (١) .

( ٣ )

## في المشترك بين الابنية والتراكيب

— علامة التأنيث والمنع من الصرف : الوصف على «فعلان» بين الصرف ومنعه

وحاله في مقاييس الفصحى حالان ، فان كان فعلان (الوصف بألف ونون مزيدين)  
يؤنث على فعلى مُنْع من الصرف ، وان كان يؤنث على فعلاثة فانه يُنْصَرَف .

وهكذا يصبح الامر في صرف فعلان ومنعه موضعاً من مواضع التشعب ، وحالة من  
حالات التوقف تستوجب النظر في مؤنثه : هل يجيء على فعلى ام يجيء على فعلاثة .

ويترتب على هذا عند التطبيق ، في اللغة الفصحى ، ان يمنع مسن الصرف نحو :  
عطشان ، سكران ، غرثان (جائع) ، غضبان ... لأن مؤنثاتها : عطشى ، سكرى ،  
غرثى ، غضبى ...

ويترتب عليه عند التطبيق ، في الفصحى ، كذلك ، ان يصرف نحو :  
سيفان (طويل ممشوق) ندمان ، أليان ، مصّان (لثيم) ... لأن المؤنث من ذلك :  
سيفانة ، ندمانة ، أليانة ، مصانة .

اما عند بني اسد فكان «فعلان» على حال واحدة مستقرة ، اذ كانوا يؤنثون ما يجيء  
من الصفات على هذا الوزن بالتاء ويقولون في ذلك كله فعلاثة ، وكانوا ، ايضاً ، يصرفونه  
جميعاً دون استثناء (٢) ولا تفرع .

( ١ ) لا نخوض هنا في غمرات التعليل ، فقد كان لكل وجه ، عند القدماء ، علته وحكمته البالغة ، وانما نقرر  
ما تناهى اليينا من هذه الظواهر بين البناء الفصحى العام وبناء اللهجات الخاص ، والقول بأن الغالب  
الشائع في حركة الهاء هو ذلك الحكم المتنوع بين الضم والكسر ، والقول بأن الاطفي في الاستعمال  
هو كسر الهاء بعد الكسرة والياء الساكنة نص عليه المبرد صراحة في المقتضب ٣٦/١ ، ٣٧ ، وقرره  
النحويون بتقديمه على انه الاصل وتأخير مذهب اهل الحجاز على انه الفرع . وانظر في ذلك كتاب سيبويه  
٢٩٣/٢ ، ٢٩٤ ، والهمع ٥٨/١ ، اما غلبة هذا الحكم المتنوع لحركة الهاء في النطق العربي المعاصر فأمر  
ثابت ، ومن الحشو الافاضة بالاستدلال عليه والاستشهاد له .

( ٢ ) ابن السكيت : اصلاح المنطق ٣٥٨ واللسان (سكر) والتسهيل ٢١٨ وشرح المفصل ٦٦/١ ، ٦٧  
وشرح الاشموني ٥١١/٢ وحاشية الخصري على ابن عقيل ٩٨/٢ .

وعلى الرغم من ان مذهب اسد في فعلانة مذهب واحد، مطرد، فقد صَنَّف في المرتبة الدنيا ، وسُـدِّك المذهب الاول المذيل بالتفريع المُـدْبِس الشاذ في مرتبة اللغة الفصحى (١) .

واكتفي بهذه الامثلة ، من الظاهرة النحوية ، في هذه المسألة . وارجو ان لا يُحْمَل هذا التعدد في النماذج على التكرار والحشو ، فاني انما اردت الى تجلية المسألة ، ولم يكن من همي ان أحيط بأمثلتها جميعا (٢) .

### الملاحظات (النتائج)

ولعل هذه الامثلة المتقدمة تبيِّن لي ، في غير تكلف ولا قسر ولا افتعال ، ان أستخلص الملاحظ التالية ، على الظاهرة النحوية ، في العربية :

#### أ - اصول بناء الفصحى :

أن بناء الفصحى الذي تناهى اليها في قواعدها الموضوعية ، وراثتها المكتوب ، هو نظام لغوي متعدد المصادر ، فان ذلك، وحده ، تأويل ما نجد من الشعب الغني الذي تتميز به الظاهرة النحوية الواحدة في الفصحى ، ذلك الشعب الذي يقابله في واحدة من اللهجات توحد محدد او قاعدة فذّة منسجمة العناصر .

( ١ ) انظر في القول بالتصنيف القائم على المفاضلة بين نظامين لغويين واعتبار الاول افصح : شرح المفصل ٦٧ ، ٦٦/١

( ٢ ) ومن امثلتها المتاحة بين يدي الآن ولا افيض في بيانه اعراب الاسماء الستة فان قاعدته في الفصحى على ثلاث شعب ، للرفع الواو وللنصب الالف ، وللجر الياء ( وذلك على ما هو معروف حين تكون تلك الاسماء مضافة لغير ياء المتكلم ) . اما في لهجة بلحارث بن كعب وخثعم وزبيد فكانت ( ابا واخا وحما ) من هذه الاسماء تستعمل بالالف مطلقاً ، رفعاً ونصباً وجرا ( حاشية الخصري على ابن عقيل ٣٨/١ ) وتلك سبيل واحدة غير ذات شعب . ومنها اعراب جمع المذكر السالم او بعض الملحق به من مثل سنين وبنين ، فان الفصحى يجريه على اعراب متنوع : بالواو رفعا وبالياء نصبا وجرا على حين كانت ( عامر ) تلزمه الياء على كل حال وتعربه بالحركات منونة ، تنوين الضم رفعا وتنوين الفتح نصبا وتنوين الكسر جرا ( التصريح على التوضيح ٧٦/١ ، ٧٧ وحاشية الخصري على ابن عقيل ٤٥/١ ) وذلك يخرج من شعبة المعربات بالعلامات الفرعية في التبويب النحوي الى الاصل الغالب وهو الاعراب بالمركات .

## ب - اتجاه الى التجميع :

أنه يبدو ان الاتجاه الى التجميع في حياة العرب بعد الاسلام وهو اتجاه أبدته وعملت على تثبيته وتعميقه عوامل من الدين ، في المقام الاول ، استتبع اتجاهها الى التجميع على صعيد اللغة ، فاسهمت اللهجات في بناء اللغة الفصحى على نحو ما اسهمت القبائل في بناء الحياة الجديدة .

## ج - الفصحى في ذاتها

أن هذا البناء (الافصح) الذي استطاع ان يكون اطارا لغويا وافيا بالتعبير عن مضمون حضاري مزدهر ، ليست له خصائص عبقرية مميزة ، في ذاته ، كأن يكون متميزا بالقابلية المحددة ، والاطراد المنسجم الى غاية الاحكام المطلق ، فشأنه في التنوع والتفرع والتفاوت شأن اي بناء لغوي آخر ، وهذا هو الامر الطبيعي في اللغة ، فهي ظاهرة من ظواهر الاجتماع الانساني تصوغها عوامل المكان والزمان .

## د - إلف الفصحى والرؤية الجديدة

أن العاطفة الخاصة التي تحالط موقفنا من الفصحى مصدرها انتهاء الى مضمون التراث الذي تعبر عنه ، وإلف وثيق بهذه الصورة اللغوية التي تعبر عنه . وهذه العاطفة الخاصة وذاك الانتماء الموروث والإلف الوثيق قد تحجب عنا الملامح الحقيقية للغة ، وتحول بيننا وبين رؤية موضوعية محددة لبنائها . فلعل هذه المحاولة الدراسية تكون ذات نفع في تجديد احساسنا باللغة والمضمون الحضاري الذي تصوره ، وهي ايضا ، من وجه ما ، الثفات الى الدور المقابل الذي تلعبه اللغة في بناء جديد للحياة وصياغة جديدة للفكر .

## هـ - لامدح ولا قدح

أن هذه المقارنة بين الفصحى ولهجاتها في اطار الظاهرة النحوية لم يقصد بها الى مدح الفصحى او تحسينها ، ولم يقصد بها ، كذلك الى القدح في الفصحى او تقييحها ، وانما هي محاولة موضوعية خالصة لالتقاء الضوء على ظواهر لغوية متعاصرة حي بعضها وساد وأهمل بعضها فئات او كاد . وعسى ان يتاح لي او لغيري في بحوث تالية تقوم على مزيد من الاستقصاء والتتبع ، ان يصل الى تحديد العوامل الخارجية والذاتية التي غلبت صورة لظاهرة نحوية ما في لهجة او مجموعة من اللهجات على صورة اخرى لتلك الظاهرة في لهجة او مجموعة اخرى من اللهجات .

أن تيسير قواعد النحو لا يتم بتجريد هذه القواعد، وتنخّلها واختصارها، واختصارها لقوالب محدودة لها صفة الاطراد المطلق ، والا فان هذا ليس شأن الفصحى ، كما تبين لنا ، فقد حيّت وراجت ، في الاستعمال ، قواعد قائمة على التنوع والتذييلات الشاذة . وأهملت وسقطت من الاستعمال قواعد ذات وجه واحد او فروع منسجمة .

ولعل سبيل التيسير اذن، هي ان تأخذ القواعد مكانها التلقائي من اعمال أدبية تعبر عن مضامين الحياة المعاصرة وتستقطب هموم المتعلم وقضاياها ، ذلك ان الصور التي اتخذتها هذه الظواهر الخاصة المتقدمة ، في بناء اللغة العربية الفصحى ، وهي صور ألفناها وتعلقنا بها ، واحسنا انها تمثل ركنا في علاقتنا النفسية الخاصة مع اللغة انما تحقق لها هذا من خلال حياتها في صورة التعبير من نصوص تراث حضاري مزدهر .

وعلى هذا النحو يتاح لانباء اللغة ان يكتسبوا اكتسابا طبيعيا تلقائيا من خلال اقبالهم على التفاعل بمضامين تمثل اهتمامات مشتركة فيما بينهم ، تكون الفصحى صورة البيان عنها .

وحين توضع قواعد اللهجة المحلية في احدى البيئات ، ويتاح لانباء تلك البيئة ان يظهروا على اصول القواعد التي تنتظمها لهجتهم وفروعها ، وهي القواعد التي كانوا يلتزمونها في تلقائية مواتية مكتسبة ، يفجأون بركام هائل من الاحكام والتذييلات يكون مجالا غنيا للدراسة ، وقد يكون ، كذلك ، مجالا محيرا للمتعلم المتلقى . فسأله اليسر والصعوبة . ان صبح هذا المثال هي في طريقة الاكتساب .

وايضا ، لو عدنا الى واحدة من هذه الأمثلة السابقة التي احصيت ، فعدلنا فيها عن الصورة الفصحى الى صورتها في اللهجة المعنية مؤثرين هذه الصورة الاخيرة لاطرادها وانسجامها لأصبح موضع استعمالها في تراثنا الفصحى المكتسوب موضعاً ملبساً ومشكلة تعليمية جديدة ،

وذلك كأن نختار لهجة ربيعة في الوقف على المنصب وب المنون بالسكون ، فان هذا الاختيار سيجعل الوقف على المنصوب المنون ، بالألف ، ظاهرة غريبة حين تعرض لنا في نصوص الجاحظ وابي العلاء، ويجعل الألف التي كانت تلحقه في الكتابة بقية أثرية تستوقف الدارس لتفسيرها ،



او نختار مذهب اهل الحجاز في إلزام هاء الضمير حركة واحدة ، فان هذا الاختيار  
سيطرح على الناس مغانة غير سائغة في تحويل الستهم للنطق بمثل هاتين الجملتين :

ليس به بأس

ليس لديه مخرج

على هذا النحو :

ليس به ( بهو ) بأس

ليس لديه ( لدهو ) مخرج

### ز - القواعد المشتركة والقواعد الخاصة

أن عناية كتب النحو بتسجيل هذه الظواهر اللهجية الخاصة واعتبارها جزء من بناء اللغة  
مع تصنيفها في أكثر الاحيان في المرتبة الثانية ، ثم ما نجد من عروض هذه الظواهر في  
الاستعمال ( القراءات والاحاديث والشعر ولغة الكتابة ) على نطاق محدود ، خلال القرون  
المتطاولة من حياة اللغة ، ذلك كله يشير الى ان بناء العربية كان يقوم على مركزية تتمثل  
في جمهرة القواعد المشتركة ، ولكنه كان ، ايضا ، يتيح للامر كزية مسيلا في هذه الطائفة  
من القواعد التي يجد لها تأويلا في احكام القياس او مواد السماع .

### ح - وجود اللهجات الخاصة أتوسعة هو وتيسير أم تشعيب وتصعيب

وهكذا ظلت اللهجات ، وما فيها من هذه السمات الخاصة ، مركبا للتأويل والتسويق  
يقتعده النحويون في خلافهم الداخلي ، ويتكئ عليه الشعراء والكتّاب في خلافهم مع  
النحويين الذين أولعوا بتتبع سقطاتهم ولحونهم .

وكان هذا اصبح تقليدا متوارثا . فأصبحنا نجد من الدارسين المحدثين من يصطنعه  
في الاعتذار عن المخالفات اللغوية المستنكرة والاقوال الضعيفة المستهجنة . ولكن هذا التأويل  
أداة حاضرة مسعفة في ايدي من يعلمون . وقد خيّل لجمهرة المثقفين من ابناء العربية ،  
من خلال ما رأوا من استغلال المتخصصين لهذه الأداة قديما حديثا ، ان كل وجه في  
الظاهرة النحوية جائر ، لأن له - لا بد - مركب تأويل .

وقد يبدو لنا ، حيناً ، أن الإغضاء على هذه الطريقة عند المتخصصين يكون اقرب الى التيسير على الناس في استعمال الفصحى ، ويهون عليهم امر العلاقة بين الفصحى والعامية اذ يجدون ان كثيراً من الاتجاهات اللغوية العامية لها اصول في هذه اللهجات .

ولكنه يبدو لنا ايضا ان تأويل المتخصصين ، على هذا الصعيد انما هو اداة خصوصية محدودة ب فئة من الناس ، وأن الوجوه التي يذهبون اليها في التأويل هي اقرب الى التنصل والاعتذار ، ناهيك بأنهم هم انفسهم وبأن جمهرة الناس لا يسيغون هذا التأويل القائم على اسس تاريخية نظرية محضة ، لانهم يجدون ، في انفسهم ، ان مظاهر النشاط اللغوي الموروث والمعاصر الذي صاغ لهم لغتهم ، من الناحية العملية ، لا يكاد يعترف بهذه الظواهر الخاصة ولا يكاد يجري بها .

ولهذا كله تظل اللهجات الخاصة ، من وجهة نظر عامة في تيسير تعليم اللغة لابنائها — بعد أن لم تعد سليقة فيهم — تظل هذه اللهجات مصدر تشعب يتوزع له المتعلم ، وعبئنا ثقيلاً ينوء به . وتظل مادة للدراسة النحوية التاريخية ، وحسب .

## المصادر والمراجع

- ١ — اسرار العربية لابن الانباري ، بتحقيق محمد بهجة البيطار . دمشق ١٣٧٧ — ١٩٥٧
- ٢ — اصلاح المنطق لابن السكيت ، بتحقيق احمد شاكر وعبد السلام هارون . دار المعارف بمصر ١٣٧٥ — ١٩٥٦
- ٣ — اصول النحو لابن السراج ، مخطوط بالمتحف البريطاني رقمه OR 2808
- ٤ — الاطللس التاريخي للعالم الاسلامي في العصور الوسطى . وضعه عبد المنعم ماجد وعلي البنا . دار الفكر العربي ( بلا تاريخ )
- ٥ — الاقتراح للسيوطي . حيدر اباد ١٣٥٩
- ٦ — اوضح المسالك لابن هشام . نشرة محمد محيي الدين عبد الحميد ، ١٣٧٥ — ١٩٥٦
- ٧ — تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد لابن مالك ، بتحقيق محمد كامل بركات . دار الكاتب العربي القاهرة ١٣٨٧ — ١٩٦٧

- ٨ - جمهرة انساب العرب لابن حزم ، بتحقيق عبد السلام هارون. دار المعارف بمصر  
١٣٨٢ - ١٩٦٢
- ٩ - حاشية الخصري على ابن عقيل . مكتبة مصطفى الباني الحلبي القاهرة ١٣٥٩ - ١٩٤٠
- ١٠ - حاشية الصبان على الأشموني . دار احياء الكتب العربية ( عيسى الباني الحلبي )
- ١١ - الخصائص لابن جني ، بتحقيق محمد علي النجار . دار الكتب المصرية ١٣٧١ - ١٣٧٦  
١٩٥٢ - ١٩٥٦
- ١٢ - شرح الأشموني ، نشرة محمد محي الدين عبد الحميد . دار الكتاب العربي بيروت  
١٣٧٥ - ١٩٥٥
- ١٣ - شرح التصريح على التوضيح للأزهري . المطبعة الأزهرية المصرية ١٣٢٥
- ١٤ - شرح شافعية ابن الحاجب للرضي . ( ومعه شرح شواهده للبغدادي ) ، بتحقيق محمد نور الحسن ورفيقه . مطبعة حجازي بالقاهرة ( بلا تاريخ ) .
- ١٥ - شرح شذور الذهب لابن هشام ، نشرة محمد محي الدين عبد الحميد . المكتبة التجارية  
١٣٨٠ - ١٩٦٠
- ١٦ - شرح ابن عقيل ، نشرة محمد محي الدين عبد الحميد . المكتبة التجارية ١٣٨١ - ١٩٦١
- ١٧ - شرح قطر الندي وبل الصدي لابن هشام ، نشرة محمد محي الدين عبد الحميد . المكتبة التجارية ١٣٨١ - ١٩٦١
- ١٨ - شرح الكافية للرضي . ١٢٧٥ هـ
- ١٩ - شرح المفصل لابن يعيش . ادارة الطباعة المنيرية .
- ٢٠ - شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح لابن مالك ، بتحقيق محمد فؤاد عبد الباقي . مكتبة دار العروبة ١٣٧٦ - ١٩٥٧
- ٢١ - الصاحبي لابن فارس . المكتبة السلفية .
- ٢٢ - كتاب سيويه . المطبعة الاميرية ببو لاق ١٣١٦ هـ

- ٢٣- لسان العرب لابن منظور ، بيروت ١٣٧٦ - ١٩٥٦ .
- ٢٤- لغة هذيل لخليل ابراهيم العطية ، بحث بمجلة الاقلام العراقية ( العدد ١١ - السنة الاولى ربيع الأول ١٣٨٥ - ١٩٦٥ )
- ٢٥- معجم فيشر ( مقدمته ونموذج منه ) مجمع فؤاد الأول للغة العربية ( مطبعة الرسالة ١٩٥٠ ) .
- ٢٦- معجم قبائل العرب لعمر رضا كحالة . دمشق ١٩٤٩ - ١٣٦٨ .
- ٢٧- مغني اللبيب لابن هشام ، بتحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله . دار الفكر الحديث - لبنان ١٣٨٤ - ١٩٦٤ .
- ٢٨- الفصل للزمخشري ، بتحقيق بروخ ، لبيزج .
- ٢٩- المختضب للمبرد ، بتحقيق محمد عبد الخالق عطية . القاهرة ١٣٨٥ - ١٣٨٨ .
- ٣٠- المنصف ( شرح للتصريف ) لابن جني ، بتحقيق ابراهيم مصطفى وعبدالله امين . القاهرة ١٣٧٣ - ١٣٧٩ ، ١٩٥٤ - ١٩٦٠ .
- ٣١- نهاية الأرب في معرفة انساب العرب للقلقشندي ، بتحقيق ابراهيم الابياري . القاهرة ١٩٥٩ .
- ٣٢- همع الهوامع للسيوطي . الطبعة الأولى ١٣٢٧ هـ .

٣٣- Chaim Rabin : Ancient West — Arabian , London 1951

\*\*\*\*\*  
 \*  
 \* قرأ هذه المقالة في مسوداتها ، وأعاني عليها \*  
 \* بملاحظ قيمة استاذاي الدكتور عبد العزيز الدوري \*  
 \* والدكتور البرت بطرس ، فلهما مني شكر لا ينفد . \*  
 \*  
 \*\*\*\*\*

التربية وعلاقتها

بعلم النفس والانسان

وبالعلوم المسلكية الاخرى

بقلم الدكتور احمد ابو هلال

### مقدمة

ان من يطمع في الاحاطة والالمام بموضوع كهذا فلا بد له من اخذ عدد من المساقات في كل علم من تلك العلوم . والا فانه لن يستفيد من هذا المقال الا الشيء القليل والقليل جدا فالهدف من هذا المقال هو اعطاء صورة تكاد تكون محددة للتعرف على مهنة التربية ومن ثم اللقاء ببعض الضوء على ما تقدمه العلوم المسلكية الاخرى لهذه المهنة .

ان هؤلاء الذين تخصصوا بشكل او بآخر في العلوم المسلكية او باحدها فانهم على علم بمدى التعقيد الذي يحف موضوعا كهذا . فن جملة ما يتطلبه البحث مقارنات في الفلسفة

والاساليب والمحتوى المادي وطرق البحث لكل من العلوم السلوكية حتى يتسنى لنا اعطاء صورة واضحة عن علاقتها بالتربية او ببعضها البعض . وهذا من الواضح يتطلب مجلداً مقال وهو خارج عن نطاق اهدافنا هنا .

وسوف نكتفي هنا بالايجاز ، التعميم عن هذا الموضوع تعميماً يصلح لان يكون اساساً لفهم المتخصص في التربية لحدوده ولموافقة من العلوم السلوكية الاخرى . وسوف يساعد هذا الفهم ويرشد المتخصص الى متى وكيف واين يستفيد من تلك العلوم .

### ( ١ ) مفهوم العلوم السلوكية

قد يتسع مضمون العلوم السلوكية ليشمل علوماً كثيرة كعلم النفس ( سيكولوجيا ) وعلم الانسان ( انثروبولوجيا ) وعلم الاجتماع ( سوسيولوجيا ) وعلم السياسة والاقتصاد والادارة وحتى التاريخ . وقد يضيق هذا الاستعمال ليقصر على علم النفس فقط كما كانت الحال طوال القرن الماضي والنصف الاول من قرننا الحاضر . ان تعدد المواضيع هذا ومضمون العلوم السلوكية يعتمدان الى حد ما على فلسفة العصر الذي نتكلم عنه . فقديماً كانت العلوم السلوكية تدخل تحت الانسانيات اذ كانت تتناول الانسان كوحدة متكاملة لا يجوز تجزئتها . وعندما بدأ التخصص الضيق في اواخر القرن الماضي اخذ عدد العلوم في الازدياد . ومن كل علم انفصل علم آخر ليجتهد في تخصص ضيق . واستمرت الحال كذلك حتى اوائل النصف الثاني من هذا القرن عندما بدأت نظرة العلماء تميل للعودة الى النظرة القديمة والتي تعتبر الانسان وحدة متكاملة . فاخذت العلوم نتيجة لذلك تخترق الحواجز التقليدية التي فرضت عليها طيلة حوالي قرن من الزمن . وبالرغم من ذلك فقد بقيت هذه العلوم متميزة بطرق بحثها وبمادتها مع انها اخذت تقترب من بعضها وتستعير ما يصلح لها من العلوم الاخرى كطرق البحث وغيره . فبعد ان كانت العلوم السلوكية مثلاً تقوم على جمع معلوماتها بطرق الملاحظة والتمحيص اخذت تستعير من الآلات ( العقول الالكترونية ) دقتها في التحليل فاخذت تغير في طرق بحثها بحيث يتمكن الباحث من استعمال تلك الآلات والاستفادة منها .

والعلوم السلوكية باوسع معانيها هي تلك العلوم التي تبحث في سلوك الفرد سواء اكان هذا السلوك بمعزل عن الآخرين كما هي الحال في علم النفس الذي غالباً ما يركز على حاجات



الفرد ونموه وتطوره ويقيس مقدرته العقلية وذكاءه . الخ\* او تبحث في سلوكه كعضو في مجموعة ومجتمع دائم كما هي الحال في علم الاجتماع ( السوسيولوجيا ) وعلم الانسان ( الانثروبولوجيا ) .

ولا بد من الاشارة هنا الى علم ان الاجتماع يركز غالبا على دراسة المجتمعات الحديثة وبصورة اقل على المجتمعات البدائية . ويعتمد في اساليب بحثه على الرياضيات والاحصاء اكثر من اعتماده على اساليب البحث الاخرى كالمشاركة في حياة المجتمع الذي تجري الدراسة عليه . ولما كانت المجتمعات الحديثة تمتاز بكثرة منظماتها ويمتاز افرادها بالتنظيم وبكونهم اعضاء في منظمات كثيرة خارج منظمة العائلة فان علم الاجتماع يشتهر بدراسة المنظمات البروقراطية والنظم المثالية للادارة ( Whyte, 1951 : Passim ) .

يسهل الاستنتاج هنا ان التربية يمكنها الاستفادة من علم الاجتماع في مجال دراسة المنظمات كالجامعة والمدرسة والادارة المدرسية . وهناك تشابه بين ميدان علم الاجتماع وعلم النفس فعلم النفس ينظر للفرد كفرد وحيد منعزل الى حد ما عن بقية افراد المجتمع . وهذه صفة من صفات المجتمعات الحديثة التي هي ميدان علم الاجتماع . هذا بالاضافة الى التشابه في اساليب البحث . وهناك كثير من المساقات في علم النفس الاجتماعي تدرس في دوائر علم النفس وعلم الاجتماع . وتكون هذه المساقات اجبارية على طلاب الدائرتين . لذا فائتنا سنكتفي في هذا المقال بالرجوع الى علم النفس بدل الرجوع الى علم النفس وعلم الاجتماع معا .

اما الانثروبولوجيا فقد اتخذت من الثقافات الانسانية ميدانا لها . والثقافة هنا تعني الطرق المختلفة في حياة المجتمعات والمجتمعات التي استهوت علماء الانسان هي المجتمعات البدائية او التي يرغبون في تسميتها المجتمعات الامية . وفي الاونة الاخيرة اخذ علماء الانسان يدرسون المجتمعات الحديثة ايضا ، اما ميل علماء الانسان لدراسة المجتمعات البدائية فله اسباب جوهرية . من هذه الاسباب : اصابة المجتمعات البدائية بالمجتمع الذي يعيش على الطبيعة قريبا منها وخاضعا لها يكون مجتمعا بسيطا خاليا من التعقيدات الكثيرة التي تدخل مع الحضارة الجديدة من تصنيع وتعليم وتطوير . . الخ . ومتى

\* لقد برز مؤخرا علم النفس الاجتماعي الذي يركز على دراسة الفرد كعضو في مجتمع دائم وبذلك يكون علم النفس قد حاول عدم عزل الفرد عن بقية المجتمع بقصد الدراسة

فهمنا طبيعة المجتمعات البسيطة فانه سيكون من السهل علينا فهم التعقيدات الاخرى والتي تأتي كنتيجة حتمية للتصنيع ولاستعمال الالة ووسائل الاتصال الحديثة التي تتحكم في سلوك الفرد والمجتمع وثقافتها بوجه عام . فالفرد في المجتمعات الحديثة عبد خاضع للمؤثرات الخارجية التي يفرضها عليه المجتمع بواسطة وسائل الاعلام والدعاية والتلفزيون . ويكون الانسان هناك ، على الاغلب ، نتاج هذه الوسائل التي تصبح مسيطرة عليه سيطره شبه كاملة .

ان هذه العلوم الثلاثة : علم النفس ، وعلم الاجتماع ، وعلم الانسان هي اقرب العلوم السلوكية لمهنة التربية ، او بالاحرى اكثر العلوم افادة للتربية وبما تقدم لها من فلسفة وطرق بحث مما وانها تبحث في سلوك الفرد والجماعة وطرق حياة المجتمعات وهي امور تلزم للمعلم اذا ما اراد فهم طلابه ومعرفة خلفياتهم الاجتماعية .

ومن المعلوم انه اذا اجتمع الافراد فانهم يكونون مجموعات ، وهذه تحتاج الى نظم ادارية واقتصادية والى فلسفة عامة في الحياة . وهنا يبرز دور العلوم الاخرى التي مياديتها هذه المواضيع . لقد اقامت جامعة ستانفورد مركزا سمته مركز التربية التطورية اضافت الى التربية مواضيع اخرى في الاقتصاد والادارة والسياسية بالاضافة الى علم الانسان وعلم النفس وعلم الاجتماع . ومن يتخرج من هذا المركز فانه يتمكن من القيام بمشاريع تطويرية في المجتمعات النامية ويمكن من تدريس موضوع التربية المقارنة بطرق جديدة تغلب عليها صيغة التطور والتحديث .

ولكننا سنقتصر في هذا المقال على علاقة الانثروبولوجيا والسيكولوجيا بالتربية وذلك لان الحديث عن السيكولوجيا لا بد وان يشمل بطريقة او باخرى السوسيولوجيا . وهذه مجموعة اكثر العلوم السلوكية التي تعطي وتفيد التربية . اننا لا نقصد بذلك تقليل شأن المواضيع الاخرى كعلوم قائمة بذاتها ولكن لا بد من الاعتراف ببعدها النسبي عن التربية . هذا زيادة عن عدم الاتساع في مقال كهذا لمعالجة العلوم كلها مرة واحدة . وقبل ان نقفل الحديث عن المواضيع الاخرى لا بد من ذكر موضوع الاقتصاد التربوي وذلك لانه موضوع جديد اضيف في كليات التربية مؤخرًا والهدف منه تقييم العملية التربوية من الناحية الاقتصادية اي هل ما تنتجه المدارس والجامعات يعادل ما يصرف عليها ام لا ؟ . هذا ناهيك عن اهمية الادارة العامة وما تقدمه للادارة التربوية من فوائد وطرق جديدة .

\* احسن ما كتب في هذا الموضوع كتاب صدر في سنة ١٩٦٣ بعنوان :

Theodote Shultz

The Economic Value Of Education .

## ( ٢ ) مهنة التربية

مهنة التربية كأي مهنة أخرى ، كالطب والهندسة والقانون مثلا اذ تقوم بتدريب افراد تتوفر فيهم شروط معينة فتصقلهم بطرق خاصة وتجهزهم بمهارات بحيث يعهد اليهم للقيام بنشاطات مهمة في المجتمع الذي يعيشون فيه . فالطبيب يقوم بالمداواة . وكلما كان تدريبه متقنا كلما تمكن من اشفاء ومعالجة مرضاه . والمهندس المدرب تدريبا متقنا يقوم ببناء جسور وبيوت لا تنهدم بسرعة . وكذلك فان المحامي البارع هو الذي يكسب القضايا التي توكل اليه . والكلام نفسه ينطبق على المعلم الذي يشرف على تربية الاطفال والشباب . فكلما كان حسن التدريب كلما ترك اثارا طيبا في نفوس طلابه وكلما تمكن من تنفيذ الاهداف التربوية التي تعهد اليه . ومهنة التربية معترف بها ( كمهنة ) في معظم المجتمعات البشرية الا انه لا يوجد اي مجتمع حتى الآن يمنح معلمية علاوة مهنة مقابل اعماله . ولما كانت الاسباب لذلك خارجة عن نطاق هذا البحث فسوف لن نتعرض لها هنا وسوف نركز على المادة الدراسية التي تدخل في مناهج تدريب المعلمين بسدل التركيز على رواتبهم أو المكافآت التي يحصلون عليها مقابل اعمالهم .

تعتمد كل المهن السابقة اعتمادا كبيرا في مادتها على علوم أخرى . فالطب يعتمد على علم الاحياء والفسولوجيا بالاضافة الى علوم أخرى كثيرة كعلم النفس والانثروبولوجيا . ومهنة الهندسة تأخذ الشيء الكثير من الرياضيات والطبيعات والكيمياء بالاضافة الى علوم أخرى . ومهنة المحاماة ايضا تأخذ من العلوم الاجتماعية والفلسفة قسطا كبيرا . وكذلك فان مهنة التربية غير مستثناة من هذه الاستعانة والاخذ . فهي تعتمد فيما تعتمد على العلوم المسلكية كلها ولديها الرغبة في الاخذ من أي جهة يمكن ان تفيد في ميدان العلاقات الانسانية سيما وان المعلم يتعامل مع افراد او طلاب جاءوا من بيئات مختلفة ولهم قدرات متفاوتة وتربطه بهم علاقات مختلفة ومعقدة .

## ( ٣ ) التربية - الانثروبولوجيا - السيكولوجيا

قدمنا في قسم سابق تعريفا موجزا للانثروبولوجيا او ( علم الانسان ) وقلنا بانه ذلك العلم الذي يبحث في طرق حياة الجماعات والمجتمعات . وبعبارة أخرى ، هو العلم الذي يبحث في ثقافة مجتمع ما خصوصا البدائية منها . وتجدر الملاحظة هنا ان الثقافة للمجتمع عبارة عن شخصية هذا المجتمع . وهي للمجتمع بمثابة الشخصية للفرد .

لقد تطورت اهداف الانثروبولوجيا بعد الحرب العالمية الثانية \* . فاخذت تميل الى دراسة تطور المجتمعات ومقارنة ثقافات مختلفة وذلك لاماكنية التفاهم بين افراد من ثقافات مختلفة ولاماكنية التنبؤ بالمراحل التي يسير نحوها كل مجتمع .

وقلنا ايضا بان السكولوجيا عبارة عن العلم الذي يبحث في سلوك الفرد . ادراكه وذكاؤه وخياله وتطوره ونموه منذ الصغر وما يلزم هذا النمو من سلوك معين وكيفية معاملة هذا الفرد بالنسبة لنموه والتغيرات التي تطرأ على سلوكه وحاجاته في كل مرحلة من مراحل نموه .

بقي الآن ان نعرف التربية ونحدد اهدافها كي نرى ما يمكن لهذه المهنة ان تستفيده من الانثروبولوجيا والسيكولوجيا . بالرغم من ان هناك تعريفات كثيرة لكلمة تربية ومفاهيم متعددة لمهنة التربية تراوح من تنشئة الاطفال الى التغيير في سلوكهم لجهة مخطط لها والى اضافة معلومات عرفها الاجداد وتلزم لاستمرار المجتمع .. الخ . الا ان هناك شبه اجماع بين علماء النفس بان التربية هي تغيير في سلوك المتعلم لجهة معينة وقد وضع ذلك كولا دارتشي عميد كلية التربية في جامعة ستانفورد كما يلي :-

« عندما نقول بانك تربي فهذا يعني انك تقوم بنشاطات منظمة القصد منها احداث تغيير في سلوك المعلم الى اتجاه معين مخطط له » ( Coladarci in Kneller (ed) 1967 : 385 )  
لا غرابة في ذلك فان كولا دارتشي هنا يدافع عن وجهة نظر علماء النفس ومدى ما يقدمونه للتربية وذلك لانه احد هؤلاء السيكلوجيين كما سترى فيما بعد . وفي معرض تفنيده لرجال التربية يقول بان هناك معلمين ممن يتخرجون من معاهد المعلمين يشكون بانهم لا يستفيدون الكثير من مساقات علم النفس التي اخلوها اثناء تدريبهم . ثم يتابع قوله فيعزو ذلك لسببين :

السبب الاول وربما يكون ذلك لحدائثة السيكلولوجيا كعلم مستقل غير ناضج .  
والسبب الثاني يرجع لرجال التربية انفسهم حيث انهم على الاغلب لم يتمكنوا من الاستفادة الكاملة من هذه المساقات التي يأخذونها من علم النفس :  
« لو ان هؤلاء المعلمين الذين يشكون من قلة فائدة مساقات علم النفس التي يأخذونها في تدريبهم يستعملون هذه المساقات استعمالاً جيداً ، خصوصاً تلك التي تتعلق بنظريات

\* هناك مقال مفصل بهذا الخصوص للكاتب هذا في مجلة الشباب عدد ايار سنة ١٩٧١ تحت عنوان المجتمع الشباب

التعلم ونمو الطفل والصحة العقلية ، ولو انهم يقيمون هذه المساقات ومدى تأثيرها في عملية التعلم لقدروا ولمسوا مدى فائدتها » ( Coladarci in Kneller 1967 : 385 )

وهو بذلك يلوم المعلمين ورجال التربية لعدم تمكنهم (في اعتقاده) من الاستفادة من علم النفس . والدكتور كولا دارتشي له مدرسة خاصة في علم النفس . فبالرغم من انه عميد كلية التربية في جامعة ستانفورد وهي كلية بمستوى عالمي في علم النفس حيث درس ويدرس بها رجالا من امثال هلجارد ليفن وكرونباخ وبشي وكولا دارتشي نفسه ، الا انه لا يميل الى خلط التربية بعلم النفس . فعندما كان نائبا لعميد الكلية السابق قبل عدة سنوات فانه دافع عن جعل موضوع مساق علم النفس التربوي اختياريا بعد ان كان متطلبا من كل مرشح للماجستير والدكتوراه في التربية او علم النفس . وهو بذلك لا يتفق مع كثير من رجال التربية وحتى الذين يشتغلون معه . فمنهم من يشاطره الرأي ومنهم من يخالفه . فانبرى كولا دارتشي للدفاع عن رأيه فكتب الكثير في هذا الموضوع مما جعل كثيرا من الجامعات الامريكية الاخرى تحذو حذو ستانفورد بفصل التربية فعلا عن علم النفس مع انها لا يزالان في كلية واحدة اسمها كلية التربية .

ونتيجة لموقف كولا دارتشي قام جورج سيندلر احد اساتذة الانثروبولوجيا في جامعة ستانفورد باستقصاء ما يمكن ان تقدمه الانثروبولوجيا للتربية ، فكتب وقام بجمع كل ما كتب في هذا الموضوع في كتاب قيم اسماة التربية والثقافة . وقد ظهر في هذا الكتاب مقالات لعلماء مشهورين من امثال براملد والعميد كويلن (عميد كلية التربية الاسبق في جامعة ستانفورد) . والدكتور سيندلر وزوجته لويز يقومان بتدريس الانثروبولوجيا والتربية في جامعة ستانفورد ، كما انهما محرران دورية انثروبولوجية بعنوان American Anthropologist وقد اوضح سندلر في كتابه اهمية الانثروبولوجيا وعلاقتها المتينة بالتربية . وعلى اثر ذلك اخذت جامعة ستانفورد تدخل مساقات مشتركة بين دائرتي الانثروبولوجيا وكلية التربية ومن هذه المساقات ما هو متطلب من طلاب الدائرتين في الدراسات العليا . واخذ مرشحو الدكتوراه في التربية يختارون الانثروبولوجيا كموضوع مساعد وكبديل لاختيار علم النفس وقد سمح باختيار السيكولوجيا لمن يرغب في ذلك . والجدير بالذكر ان كثيرا من مراكز تدريب المعلمين في امريكا حذا حذو ستانفورد بالتركيز على الانثروبولوجيا كموضوع مهم للتربية . ونذكر من هذه المراكز على سبيل المثال لا الحصر كلية المعلمين في سان فرانسيسكو



وكلية المعلمين التابعة لجامعة كولمبيا حيث قاد التغيير هناك رجال مشهورون من امثال برايسون وكميل . وقد تبع ذاك جامعتا نيويورك وواشنطن ثم جامعة شيكاغو التي كان ديوي قد اسس كلية التربية فيها ثم هارفارد وييل .

اذن بعد ان كانت التربية وعلم النفس توأمان طيلة حوالي نصف قرن من الزمن اتخذت مهنة التربية اليوم تقف على رجليها ولها رجالها ومفكروها والمتخصصون الذين يختارون من العلوم السلوكية الاخرى ما يتناسب وهذه المهنة . ففي الشؤون الادارية مثلاً لا بد من الاستعانة بسوسيولوجيا المنظمات الذي هو فرع من علم الاجتماع . واما بالنسبة للفروق الفردية والصحة العقلية ونمو الطفل ونظريات التعلم فلا بد من الرجوع الى علم النفس خصوصاً اذا كانت مراکز تدريب المعلمين هذه في مجتمعات حديثة . اما في المجتمعات النامية فلا بد من الاستعانة بالانثروبولوجيا في الميادين السابقة . ففي حقل تنشئة الاطفال ونمو الشخصية عند الافراد فان هنالك فروقا جذرية تجدر مراعاتها بين المجتمعات الحديثة والمجتمعات النامية والانثروبولوجيا كما قلنا تركّز في ابحاثها على المجتمعات النامية . واما بالنسبة للثقافة ، والتي يعتبر المعلم وكيلاها في غرفة الصف ، فلا بد من الرجوع الى الانثروبولوجيا وهكذا .

ان ارتباط التربية بعلم النفس يعود لواخر القرن الماضي عندما بدأ المربون ياخذون تدريب المعلمين مأخذ الجد ، ففتحت المعاهد الخاصة بتدريب المعلمين . وقد كانت مادتها في ذلك الوقت لا تتعدى بعض مساقات في علم النفس ما اصدر وليم جيمز كتابه حديث المعلمين . هذا وقد تم الارتباط — الذي يستمر الى ايامنا هذه تقريبا — عندما ظهرت مساقات تحت عناوين علم النفس التربوي على يد ثورنडाيك وقد نشر هذا كتاباً بعنوان علم النفس التربوي سنة ١٩٠٣ . وقد كان هذا الكتاب وما وراءه من مفاهيم حجر الزاوية لمعظم كليات التربية التي احتوت في جنباتها موضوع علم النفس .

والواقع ان علم النفس هو علم ذو موضوع منهجي . واسلوبه في الوصول الى مادته ومعارفه التي تبحث في سلوك الانسان اسلوب علمي ، او على الاقل هكذا يقال . اذ لا يريد الدخول في دفاع او هجوم بالنسبة لهذه النقطة بالذات . وقد عاجلها عدد ليس بالقليل من علماء النفس من امثال ايزنك وهول ... الخ . والشئ المؤكد الآن ان علم النفس ، شأنه شأن العلوم الاخرى التي يجب ان تأخذ اتجاه العلوم . وليس اتجاه المهن . فالتربية ، في الواقع ، ليست علم بالرغم من رغبة المربين في اعتبارها كذلك . وانما تعتبر التربية مهنة اقرب الى



الفن منها الى العلم . وهذا هو شأن معظم المهن المعروفة ، فالطبيب في اغلب الاحيان ، فان اكثر منه عالما اذ ان جميع الاطباء يتدربون على فن المداواة ولكن منهم من يبرز الاخرين ويحصل على نتائج ايجابية عندما يداوي مريضاً اكثر من طبيب آخر . اما بالنسبة للعلماء والابحاث فلا يوجد من يحصل على نتائج احسن من الاخر وانما تكون النتيجة اما صحيحة واما خاطئة . واذا طلبنا من عالمن بحث مشكلة معينة فانهما غالباً ما يتوصلان الى نفس النتائج اذا اتبعوا الاسلوب العلمي في البحث المتعارف عليه عند العلماء .

ان ما ينطبق على مهنة الطب ينطبق الى حد ما على مهنة التربية . فهناك من المعلمين من يتلقى تدريباً جيداً الا انه لا يكون معلماً ناجحاً . وفي هذه الحالة فانه يدخل عنصر آخر وهو عنصر الصلاحية والانطباع على هذه المهنة . فالمهنة بشكل عام تحتاج الى رجال مطبوعين في الاصل ويصلحون لهذه المهنة ثم تقوم الجهات المختصة بتدريبهم فيها . وقد حاول العلماء وضع اختبارات مهنية لتصنيف كل انسان حسب المهنة التي يصلح لها ثم اخذهم للتدريب في هذه المهنة التي ثبت صلاحيتهم لها . بذلك يكون تدريبهم اسهل ونتائجه اضمن . فالعالم في موضوع ما لا يعني بالتالي انه احسن من سيمارس هذا الموضوع عملياً . فمثلاً يقال عن ديوي وهو فيلسوف التربية المشهور - انه كان معلماً فاشلاً . ويقال عن جيمز - وهو الفيلسوف وعالم النفس المشهور انه لم يكن معلماً موفقاً وهكذا مما قاد احد فلاسفة التربية المعاصرين واسمه موريس الى القول متندراً :

« هناك نكات في كليات التربية تقول ان هؤلاء الذين لا يقدرّون على التعليم يعهد لهم بتعليم الاخرين وتدريبهم على التعليم » ( Morris 1961 : 438 )

ولنرجع مرة أخرى لعلم النفس وعلاقته بالتربية ، فالمعتقد ان النظرة الحديثة تميل الى فصل علم النفس عن التربية وذلك لان السيكولوجيا عبارة عن علم واما التربية فهي فن ومهنة . وربما كان هذا هو السبب الذي حدا بكولا دارتشي عميد كلية التربية في جامعة ستانفورد بالدعوة لهذا الفصل بطريقة غير مباشرة ، اذ انه عملياً في ادارته للكلية يفصل بين التربية وعلم النفس وكأنهما دائرتان منفصلتان . أما مساعدة علم النفس للتربية فهذا ما لا يشك فيه كولا دارتشي لا بل ينادي به . والاتجاه الآن يسير الى الحاق علم النفس بالعلوم الاخرى بحيث يكون مستقلاً استقلالاً تاماً عن التربية بينما تستقل التربية بكلية خاصة ضمن الكليات المهنية . وانطلاقاً من هذه الفكرة بالذات أخذت بعض الجامعات الامريكية تمنح شهادات تربوية على غرار الشهادات التي تعطى في المهن الاخرى كالطب وغيره ، فمثلاً في

كثير من الجامعات تمنح شهادات الدكتوراة في التربية تسمى Educational Doctorate على غرار دكتوراة الطب التي تسمى Madical Doctorate . وفي رأي هذه الجامعات ان هذه الشهادة تكون مهنية تخول حاملها ممارسة مهنة التعليم وتدريب المعلمين بينما يقوم حامل ال Philosophy Doctorate في التربية أو الطب بالتدريس والقيام بالبحوث في هذه الميادين . ونحن لا ننوي هنا الابتعاد عن الهدف الاساسي من هذا المقال وهو علاقة مهنة التعليم بالعلوم المسلكية الاخرى . فلعل ألمع ما كتب عن علاقة التربية بالانثروبولوجيا كان قد جمعه الدكتور سيندلر كما ذكرنا سابقاً في كتابه التربية والثقافة . وبه يكتب كويلن عن أهم هدف للتربية وهو نقل التراث الثقافي من الاجيال السابقة الى الاجيال اللاحقة ويضعها كما يلي : -

إن التربية هي الأداة التي بواسطتها تتمكن ثقافة أي مجتمع من الاستمرارية ومن المحافظة على بقائها ( Quillen in Spindler 1963:50 ) .

ويستمر الكاتب على نفس الصفحة فيقول بأن هدف المدارس يتلخص في نقل التراث الثقافي اولا ثم المحافظة عليه ثانياً ، وتوسيع هذا التراث بطريقة البحث والتمحيص ثالثاً . وينتهي في مقالته الى ان علم الانسان ( الانثروبولوجيا ) ضرورة هامة لجميع المعلمين وذلك لانه يساعدهم في فهم مجتمعاتهم وطرق هذه المجتمعات في الحياة التي بالتالي تؤثر في ذكاء المتعلم وسلوكه . فكلما كانت هناك حوافز ثقافية تحفز الاطفال للتعلم ، كلما كانت عملية التعلم أسهل وأيسر . ويقول أيضاً بأن اختبارات الذكاء التي أجريت على مجاميع من الاطفال تدل على ان البيئة الاجتماعية تؤثر في معرفة الطفل وفي سلوكه ، وتجدر الإشارة هنا بأن هذه القاعدة تشذ الى حد ما في المعرفة الرياضية لاطفال ما قبل المدرسه في المجتمع الاردني . وقد أجرى كاتب هذا المقال دراسة قارن فيها البيئة الاجتماعية الاقتصادية مع المعرفة الرياضية لاطفال قبل دخولهم المدارس في المجتمع الاردني ووجد ان العلاقة غير مهمة من الناحية الاحصائية ( معامل الربط ٠.٢٩ ) \* .

الا ان الانطباع الذي تكون لدى هذا الكاتب هو ان هناك علاقة هامة بين البيئة الاجتماعية وعوامل أخرى غير المعرفة الرياضية كالاتكيت الاجتماعي والناحية الميكانيكية والادراك العام للطفل .

\* ظهر ملخص لهذا البحث في مجلة كلية الاداب - الجامعة الاردنية عدد ٣-٢ بتاريخ اغسطس

سنة ١٩٧٢ .

أما سيندلر فقد كتب معلقاً ، لا بل مدافعاً عن وجهة النظر القائلة بادخال  
الانثروبولوجيا في مناهج تدريب المعلمين وادخالها حتى في مناهج المدارس الثانوية ، وفي  
رأيه ان التعرف على طرق حياة المجتمعات تزيد في احترام المتعلم لهذه المجتمعات من جهة  
وتزيد في موضوعيته عندما يتعرف أو يتكلم عن المجتمعات المختلفة من جهة أخرى  
( Spindler 1963 : 55 ) . وفي معرض حديثه عن تاريخ العلاقة بين الانثروبولوجيا  
والتربية يقول بأن الانثروبولوجيا بدأت بتقديم يد العون للتربية منذ عام ١٩٠٤ . الا ان علم  
النفس كان مهيمناً في ذلك الوقت على التربية ومحتضناً لها احتضاناً يكاد يكون كلياً . هذا  
وبالتدرج أخذ المربون يسدرون أهمية فهم طبيعة المجتمع — التي هي من اختصاص  
الانثروبولوجيا تقريباً — في وضع المناهج المناسبة لهذا المجتمع ولمراحلته التطورية . كذلك  
فان فهم طبيعة المجتمع تساعد في تعديل بعض النظريات المستوردة من مجتمعات أخرى  
تناسب وطبيعة المجتمع الذي استوردها . ويشارك سيندلر زميله كويلن بأن معرفة الطبقة  
الاجتماعية أو المجموعة الثقافية التي ينتمي لها الطفل المتعلم تساعد المعلم في فهم هذا الطفل  
وبالتالي إمكانية تعليمه ومساعدته على تقبل ما يقدم له من علوم .

وقد تناول براملد موضوع الانثروبولوجيا وعلاقته بالتربية من وجهة نظر فلسفية  
محضة . فهو يقول بأن التربية تتخذ الفلسفة البرجماتية أساساً لها كما تفعل الانثروبولوجيا  
فكلاهما يسيران على فلسفة واحدة وهذه أرضية كافية لتوطيد العلاقة والتعاون بينهما . كما  
انه ينظر للتربية كمؤسسة ثقافية لأي مجتمع تعكس حياته وثقافته . ويستنتج انه من غير الممكن  
فصلهما عن بعض اذ انهما يعتمدان على بعضهما اعتماداً يكاد يكون كلياً . ثم ينتقل براملد  
لتقسيمات ريسمان للمجتمعات اذ انه يقسمها الى أنماط ويعتقد ان كل نمط من هذه يحتاج الى  
نمط معين من التربية ، فالتربية التي تصلح لمجتمع ما قد لا تصلح بالتالي لكل مجتمع انساني  
( Brameld in Spindler 1963 : 84 ) .

أما بالنسبة لعلاقة السيكولوجيا بالتربية فقد راجع كولا دارتشي معظم ما كتب في  
هذا الموضوع . وقد اكتفى بوضعه في مقالة تقع في عشرين صفحة ظهرت في كتاب اسمه :  
الأسس العلمية للتربية . وكما قلنا سابقاً بأنه ينطلق من تعريف التربية الذي يتضمن تغيير  
سلوك المتعلم . ويعتقد بأن علم النفس يقدم للتربية أشياء مهمة في ميادين مختلفة كوضع  
الأهداف التربوية والأساليب الصالحة لتحقيق هذه الأهداف ثم قياس مدى الوصول الى  
هذه الأهداف ( Coladarci in Kneller 1967 : (380-401) ) .

#### (٤) كلمة أخيرة

كما يدل العرض السابق ان أقرب العلوم لمهنة التربية علم الانسان او ( الانثروبولوجيا ) وعلم النفس او ( السيكولوجيا ) . فالسيكولوجيا تبحث في سلوك الفرد بينما تبحث الانثروبولوجيا في سلوك الجماعة، كيف يتفاعل أفرادها مع بعضهم ومنع مجموعات أخرى. وبينما كانت السيكولوجيا مرتبطة بالتربية منذ زمن طويل الا ان الصورة أخذت تتغير في العقدين السابقين حيث برزت الانثروبولوجيا كعلم مهم للتربية وفي حياة المعلم. ويرجع ذلك الى التحول والتغير الذي طرأ على النظرة ( الفردية ) التي كانت سائدة . فعلم النفس كما نعلم يبحث في الفرد كفرد ربما كان منعزلاً عن الجماعة وعندما تبين خطر هذه النظرة أورك المربون انهم يتعاملون مع مجموعات ممثلة لبيئات اجتماعية مختلفة . كذلك فان روح الفردية التي أخذت تسيطر على المجتمعات الغربية دعت فلاسفة التربية للقيام بتقديم مساقات في الانثروبولوجيا للطلاب نتيجة لهذا التحول الجديد .

ولا بد من الاشارة هنا الى ان ما يؤخذ من العلوم المسلكية لمهنة التربية فانه يعدل بحيث يناسب متطلبات تدريب المعلمين واعدادهم . فتصهر هذه المسلكات في بوتقة منهاج كليات التربية بحيث تؤثر هذه المناهج فتخلق معلماً متكاملًا يتمكن من معالجة أية مشكلة تقع أمامه بطريقة تربوية وليس بطريقة نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية الخ .. واذا نحن تمكنا من خلق هذا النوع من المعلمين فاننا نكون قد قمنا بالواجب المطلوب تجاه معلمينا وتجاه أطفالنا . وما الحركة الاخيرة في الاردن والتي تهدف الى تأهيل المعلمين الاردنيين تأهيلاً تربوياً الا بداية على هذا الطريق .

#### المراجع

- Kneller, G. (ed) Foundations For A Science of Education. New York.  
John Wiley and Sons Inc. 1967.  
Morris, Van Cleve, Philosophy And The American School. Boston,  
Houghton Mifflin Company, 1961,  
Spindler, George (ed) Education And Culture. New York. Holt, Rine  
hart and Winston, 1963.  
Whyte, William H. The Organization Man. New York, Doubleday and  
Company, Inc. 1956.

# علم الاجتماع ومكانه في ميدان المعرفة

الدكتور إبراهيم عثمان

## علم الاجتماع

ما هو علم الاجتماع ؟ جرت العادة في الاجابة على مثل هذا السؤال ان نتبع اسهل الطرق وذلك بأعطاء بعض التعاريف التي يمكن استظهارها فنقول مثلاً ان علم الاجتماع هو الدراسة العلمية للمجتمع ولكن ما هو المجتمع ؟ وكيف يمكن دراسته علمياً ؟ وهل هذا ممكن ؟ وللإجابة على مثل هذه الأسئلة لن نفع تعريف ولكن لا بد للدارس من معرفة :

١ - كيف ولماذا تطور علم الاجتماع

٢ - ما هي خصائص هذا العلم

٣ - مكانته في ميدان المعرفة

٤ - ادواته العلمية

وهذا من شأنه ان يترك للدارس مجال الاستنتاج والاستخلاص فيحصل من خلال هذه الأبواب الى مفهوم اعم واعمق لعلم الاجتماع ، بالإضافة الى اننا نحاول تجنب القارى مضرة الاستظهار ولكننا سنعطيه ما يكفي ليكون بنفسه مفهوم ما لهذا العلم .

### اولا : التطور التاريخي لعلم الاجتماع

أنها الحقيقة ان علم الاجتماع كموضوع مستقل ، ظهر وتطور في الآونة الأخيرة في تاريخ الإنسانية ، وقد حدث معظم هذا التطور في الغرب ، الا ان هناك حلقة فريدة ومنعزلة سبقت الغرب الى علم الاجتماع نجدها في مقدمة ابن خلدون « وكان هذا علم مستقل بنفسه فانه ذو موضوع وهو العمران البشري والاجتماعي الانساني ، وذو مسائل وهي بيان ما يلحق من العوارض والأحوال لذاته ، واحدة بعد الأخرى وهذا شأن كل علم من العلوم وصفيًا كان او عقلياً » . (١) وقد حاول بن خلدون تحليل العملية التاريخية بطريق علمي وذلك باظهار اهمية العوامل الاجتماعية . وقد أدى هذا به الى دراسة طبيعية المجتمع والتغيرات الاجتماعية فعملية التغير عملية ديلكتيكية اولها البداوة وما لها من خصائص وطرفها الآخر الحضرة وما يتبعه من أوجه حياه . وقد فهم ابن خلدون علم الاجتماع على ما هو عليه الآن تقريبا كتب يقول ، « ونحن الآن نبين في هذا الكتاب ما يعرض للبشر في اجتماعهم من أحوال للعمران في الملك والكسب والعلوم والصنائع ، بوجوه برهانية يتضح بها التحقيق في معارف الخاصة والعامة ، وتندفع بها الأوهام وترفع الشكوك » (٢) وقدمضى بعد هذا اربعة قرون شرع بعدها من جديد باظهار علم الاجتماع ولكن ريادة ابن خلدون رغم تقدمها الزمني تمتاز ببصيرة ثابتة وعمق لم تعرفه التجربة الثانية .

كان كونت ( August Comte ) أول من اطلق عليه الاسم الذي عرف به في الغرب وكان ذلك حوالي ١٨٣٠ وكان كونت عالم رياضيات وفيلسوف عاش في الفترة بين ١٧٩٨ - ١٨٥٧ اي في الفترة التي تلت الثورة الفرنسية ، عندما كانت السياسة والحالة الفكرية في فرنسا ، ويمكن القول في اوروبا ، تتسم بالصراع بين فريق المحافظين الذين كانوا يدعون لبقاء وتقوية الملكية والمؤسسة الكنيسية كوسائل لحفظ النظام والضبط ، ومنع الفوضى التي عقت الثورة الفرنسية والحروب النابليونية ، هذا من جهة وكان يقابلهم فريق المتحررين والمتطرفين الذين دعوا الى التخلص من المؤسسات التقليدية سواء السياسية او الدينية واقامة

( ١ ) عبد الرحمن بن خلدون ، المقدمة ، القاهرة ، المطبعة التجارية ، ص ٦ .

( ٢ ) نفس المرجع ص ٩٠



الجمهورية لمسايرة عنصر التقدم والدفع بالمجتمع الى الامام . رأى كونت ان الفئة الاولى تهتم باقامة النظام وعوامل الضبط وتحارب التقدم ، وان الفئة الأخرى تركز على التقدم والتغيير دون الاهتمام بالنظام وبالتالي اصبح مفهومى النظام والتقدم اساسا لفلسفة كونت الايجابية . اهتم كونت بالرأى العام واثـر وسائل الاعلام فيه . وما كان عليه الا ان يلاحظ ان المحافظين كانوا يحبذون الرقابة بينما عارضها المتحررون . وقد أدى به مفهوم الرأى العام الى النظر الى المجتمع وكأنه كائن حي يملك عقلا اجتماعيا وان هذا العقل الاجتماعى هو غايه البحوث الاجتماعية .

لدت الدراسات التاريخية المقارنة بكونت الى التوصل الى « قانون المراحل الثلاثة »  
في تطور العقل الاجتماعى وهى :

المرحلة الدينية ، المرحلة الميتافيزيقية ( ما وراء الطبيعة ) والمرحلة الايجابية او المرحلة العلمية وقد انغمست الدراسات الدينية بالدعوة الى التقاليد وابقاء الحال للدرجة لم يكن فيها لمفهوم التقدم مكانا . بينما عرفت الدراسات الميتافيزيقية ، قاعدة التأملات الفلسفية حول « حقوق الإنسان » والعقد الاجتماعى والتي ساعدت على ايجاد الثورة الفرنسية ، عن الواقع الاجتماعى للدرجة اهتمت فيها مفهوم النظام وعوامل الضبط . فرأى كونت ان الوقت حان لعلم الاجتماع الذى يمكن عن طريق مناهجه الايجابية العلمية وضع القاعدة لمزاوجة مفهومى النظام والتقدم على اساس واقعية وعلمية .

وقد رأى كونت أهمية المؤسسات الاجتماعية التي تربط الفرد بالدولة وهكذا ركز على اهمية الأسرة ونادى باقامة هيئة كهنوت عامية لادارة الدولة " The Positive Polity " كما جاء في كتابه « طريق الفلسفة الايجابية » وقد سار بأرائه هذه في طريق مخالف ومضاد لآراء الاقتصاديين الكلاسيكيين الذين كانوا ينادون بتحرير الفرد من المؤسسات والدولة وترك الأمر للمنافسة الحرة ، ولهذا فان علم الاجتماع ابتداء بداية محافظة .

التركيز على مفهوم النظام قبل ظهور علم الاجتماع :

لم يكن هناك نضوب في الفكر الاجتماعى في مختلف المجتمعات وفي مختلف العصور ولكن التركيز كان غالبا على النظام دون التقدم . وكانت المشكلة غالبا كيف يمكن اقامة النظام وتجنب حالات الفوضى . فالتكيف مع ماسمى بالقوانين الطبيعية ، ومحاولات القضاء على النزعات الفردية تعتبر من خصائص الفكر الدينى للمجتمعات القبلية . اما بين معتنقى الديانات

السماوية فان الفكرة المركزية هي الطاعة لارادة الله ومع انها تركت باب التغير مفتوحا عن طريق الانبياء الا انها ترجمت في الواقع الى طاعة السلطة والقائمين عليها ، فكانت في الغالب حائلا دون التغير والتقدم .

وجاءت معظم الدراسات الفلسفية لتركز على النظام ، فجمهورية افلاطون دعت الى خلق طبقات اجتماعية مغلقة في مجتمع مثالي ثابت . وقد أثار هوبز (Thomas Hobbes) في كتابه (The Leviathan) مشكلة النظام باحد اشكالها ، وذلك عندما افترض طبيعة انسانية انانية تنطلق من مصلحة الذات ، وبأن كل انسان يحاول ان يحصل على ما يريد بشتى الطرق بما في ذلك القوة والعنف ، مما يجعل الحياة الاجتماعية جحيما يقوم على الصراع الدائم . ولكن وجود المجتمعات المتكاملة ووجود المذنيات وضعها هوبز في موقف حرج : فاما ان يغير افتراضه السابق او يضيف اليه افتراضات أخرى تتفق والواقع وقد لجأ هوبز الى الحل الأخير ، فافترض ان الانسان كائن عقلائي . فاذا كان الأمر كذلك فان الأفراد ادركوا ان مصالحهم تستوجب منح فئة او واحد السلطة والقوة لادارة أمور الجماعة . وقد توصل هوبز الى ان الملكية هي خير اشكال الحكم .

أما لوك (John Locke) ورسو (Jean Jaques Rousseau) فجمع انهما بدا بنفس الافتراض بالنسبة لطبيعة الإنسان وعقلانيته الا انهما توصلا عن طريق فكرة العقد الاجتماعي الى ان الجمهورية هي خير نظام للحكم. (١) وقد ركز في فكرة العقد الاجتماعي على مفهوم التقدم ( الحياة ، الحرية ، الملكية ) . ولكن اهملت فيها فكرة الضبط والنظام فتحولت الى افكار ميتافيزيقية .

وجاء كونت يعارض التأملات الميتافيزيقية حول طبيعة الفرد والمجتمع ، بالاضافة الى معارضة الافكار الدينية الاجتماعية ، داعيا الى ما سماه بالفلسفة الايجابية . فالفلسفة الايجابية تحاول ايجاد التقدم عن طريق الاستقرار ، وذلك على أساس دراسة تكوين المجتمع ووظائفه وسيره ، وبناء على هذه الدراسة للواقع توضع الخطط لمستقبل المجتمع .

---

1 ) Talcott Parsons, The Structure of Social Action, New York, The McGraw-Hill Book Company, 1937 P. 87-107.

موقف علم الاجتماع من التقليدية والتقدم :

لم تعد المشكلة القائمة بين المفكرين بعد كونت وفي زمنه مسألة نظام وتقدم فقد سلم الجميع بظاهرة النظام ، واصبح السؤال : نظام تقليدي ام نظام تقدمي ؟ وصاروا ينظرون الى الفوضي كمرحلة انتقالية بين المرحلة التقليدية ومرحلة التقدم . وفي هذه الفترة في القرن التاسع عشر شهد العالم ازدياد التباين بين المجتمعات الغربية والمجتمعات الأخرى . فقد بين فيبر الذي جاء بعد نصف قرن من كونت ، ان المجتمعات الغربية اصبحت تتميز بما سماه بالعقلانية ، خصوصا في المؤسسات الاجتماعية ، بينما ظل الشرق متمسكا ورزح تحت نير التقليدية . (١)

ولا يمكن تفسير ظهور علم الاجتماع في الغرب وخاصة في فرنسا كنتيجة لتسرب وإنتشار مبادئ العلوم الطبيعية إلى العلوم الاجتماعية ، كما لا يمكن تفسير ظهوره كرد فعل او عملية تكيف مع التغير الاجتماعي الذي لازم الثورة الصناعية ، هذا ومن المحتمل ان التغيرات الاجتماعية والثقافية حدثت مستقلة عن بعضها البعض ، ولكن اثر كل منها في الآخر . وقد تنبه المثقفون في هذه المرحلة الى ان دراسة مفهومي النظام والتقدم في هذه الظروف المتغيرة والحيوية ، لا يمكن ان تعتمد على الافكار الدينية والفلسفية ، فالضبط الاجتماعي لم يعد مسألة تدين او اخلاق او تأمل ، ولكن أصبح بحاجة الى دراسات موضوعية ، وفهم المبادئ والأسس التي تقوم عليها العلاقات الاجتماعية المعقدة . وهكذا كان علم الاجتماع استجابة لجميع هذه الظروف يعكس وجوده تعبيرا وتكيفاً عقلانيا للتغيرات الاجتماعية والثقافية .

ولم يمض وقت حتى ظهرت في علم الاجتماع مواقف متباينة ، ظهر الى السطح منها مسألتان . فمن ناحية اهتم كونت بالرأي العام او العقل الاجتماعي واهمية وسائل الأء-لام في ذلك ، كما ركز على مكانة المؤسسات الاجتماعية التي تربط الفرد بالدولة . وبالتالي جنح بعلم الاجتماع الى اللاموضوعية لاعتماده على الإدراك والتصوير . اما كارل ماركس (Karl Marx) فقد اتجه الى الموضوعية كما يظهر ذلك في بحثه لوسائل ونظم الانتاج كمؤثرات حقيقية في بناء المجتمع ونوعيته . فالصراع الطبقي ليس نتيجة للتباين في الادراك الحسي وانما نتيجة لتصادم المصالح المادية . وهذا يفسر تكون المجتمعات وتطورها . وقد

1 ) Max Weber, The Protestant Ethic and The Spirit of Capitalism, New York, Charles Scribner, s and Sons, 1958, pp. 13-31.

اتفق كونت وماركس بالنسبة للضبط الاجتماعي ، فرأى كلاهما أنه يجب ان يكون واعيا وباشراف جماعي وللمصلحة العامة . ولكن بينما وضع كونت الاشراف في يد كهنوت علمي يطبق المعرفة الايجابية في المجتمع ، تنبأ ماركس بالاشتراكية التي ستؤدي الى الشيوعية كنتيجة حتمية للثورة الصناعية . (١) مقابل هذا خرجت فلسفات مصلحة الفرد، والنداء الى عدم التدخل في القوانين الطبيعية التي تسيّر الانسان . فسينسر (Herbert Spencer) وآخرون وقفوا ليدافعوا ويدعون الى الاقتصاد الحر وفلسفة عدم التدخل (Laissez-Faire) فالتطور الاجتماعي في نظر سينسر امتداد للتطور الطبيعي والبيولوجي ، له قوانينه الخاصة والخارجة عن ارادة الانسان فلمحاولات الارادية الواعية انما هي تدخل في العمليات اللاواعية والطبيعية للتطور . وبالتالي فالدراسات العلمية للمجتمع يمكن الاستفادة منها فقط اذا اتاحت الفرص للأفراد الصالحين بأن يختاروا حسب رغباتهم ومصالحهم ، وبهذا يتخلص المجتمع من الضعفاء ويبقى الأصلح وفي اواخر القرن التاسع عشر جاء وورد (Lester Ward) ليأخذ موقفا وسطا بالنسبة للضبط الاجتماعي . فقد رأى هذا ان الضبط الاجتماعي الواعي على المستوى الجماعي هو في ذاته نتيجة للتطور الطبيعي . (٢) ولم يعد هذا الموضوع الآن يثير اهتمام علماء الاجتماع وانما ترك للفلاسفة واصحاب المذاهب العقائدية والسياسية المختلفة .

ومن المهم ان نلاحظ أنه في محاولتنا الاجابة على ما هو علم الاجتماع ، ظهر ان هذا العلم بدأ وتطور ولا يزال في كثير من الحالات ينمو على هوامش العلوم ، وأنه لا يزال في حالة التكوين ، فكونت كان رياضيا وفيلسوبا ، (٣) وماركس كان فيلسوفا واقتصاديا وصحفيًا سياسيًا (٤) وسينسر مهندساً مدنياً وفيلسوفاً (٥) كما يمكن الاشارة الى امثلة كثيرة مماثلة في القرن التاسع عشر والقرن العشرين فابلي (Leply) كان مهندساً للمناجم وعن طريق عمله نما اهتمامه بأحوال الفلاحين والعمال وزاد اهتمامه بالانسان عن اهتمامه

1 ) Don Martindale, *The Nature And Types of Sociological Theory*, Boston,

Houghton Mifflin Company, 1960, pp. 62-69.

2 ) Ibid., pp. 69-72.

3 ) Manaret Wilson Vine, *Intreduction to Social Theory*, N. York, Longman, Green & Co., 1959, P. 23.

4 ) Ibid., P. 45

5 ) Ibid., P. 65

بالفهم (١). وباريتو (Vilfredo Pareto) الذي حل معضلة السلوك المنطقي واللامنطقي عن طريق بناء مصنفات السلوك اللامنطقي كوسيلة لدراسة السلوك الاجتماعي ، كان ايضا مهندسا للمناجم ، والآن يدعيه الاقتصاديون والاجتماعيون (٢). اما ماكس فيبر (Max Weber) فقد درس الاقتصاد والقانون ، ولكنه اكتشف ان ابحاثه الاقتصادية أدت به الى اهمية الظروف الاجتماعية الضرورية لقيام وحفظ الرأسمالية الصناعية ، والتي تطورت الى دراسات اجتماعية اعم كدراسة وظائف الدين في المجتمع الانساني (٣).

ومن بين عظماء رواد علم الاجتماع يقف دور كايم (Emile Durkheim) فريدا في هذا وذلك بأنه بدأ حياته استادا في جامعة ثم أصبح استادا لعلم الاجتماع التربوي في جامعة باريس (٤). وفي يومنا هذا نرى ان تالكوت بارسونز (Talcott Parsons) . وهو من اشتهر علماء الاجتماع في وقتنا ، بدأ حياته بدراسة علم الاحياء ، ثم تحول الى الاقتصاد ، ولكنه متأثرا بغير عاد وتحول الى الاجتماع .

ولم تقف الصورة عند جذب علم الاجتماع لعلماء من تخصصات مختلفة ومتباعدة ، الا انه ايضا وكعلم ينمو وينضج أصبح يدخل في ميادين كثيرة على المستويين العلمي والتطبيقي . ففي عام ١٩٣٠ ظهر علم الاجتماع الصناعي نتيجة الابحاث والدراسات في شركة الكهرباء الغربية في الولايات المتحدة . فلم يستطع الباحثون تفسير سلوك العمال الا عن طريق علم الاجتماع وخاصة نظريات باريتو (٥) . كما كانت دراسات هذا مصدر الهام للدراسات عن الادارة في شركة التليفون في ولاية نيو جيرسي (٦) .

- 1 ) Pitrim Sorokin, *Contemporary Sociological Theory*, New York, Harport & Brothers, 1428, pp. 63.
- 2 ) Arthur Livingston, "Biographical Note to vitlfredo Pareto", *The Mind & Society*; New York: Harcourt, Brace & Company, 1934, pp. Xviii.
- 3 ) Rienhard Bendix, *Max Weber: An Intellectual Protrait*, New York, Doubleday & Company, Inc. 1960.
- 4 ) George Simpson, *Emile Durkheim*, New York, Thomas y. Crowell & c Company, 1963, pp. 1-2.
- 5 ) John B. Knox, *The Sociology of Industrial Relations*, New York, Random House, 1955, pp. 3-5.
- 6 ) Chester Bernard, *The Function of an Executive*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1938.

وخلال الحرب العالمية الثانية وبعدها ، دخل علم الاجتماع ميدان المؤسسات العسكرية . ومن اول الامثلة على ذلك دراسة الجندي الأمريكي (١) كما ان علم الاجتماع دخل بعد ذلك ميدان الطب والتمريض والطب النفسي بالاضافة الى ميادين اخرى كثيرة منها علم السكان وتوزيعهم والعائلة والاجناس والعلاقات البشرية والدين وغيرها اصبحت الآن مسن ميادين علم الاجتماع .

والقصد هنا اظهار حقيقة نمو علم الاجتماع على هوامش العلوم الاخرى حتى اصبح له اخيرا كيانه الخاص . ولكنه كيان عام يشمل ميادين حياتية مختلفة . ولذلك فالدراسة الاجتماعية المتكاملة تحتاج لفريق من الباحثين حتى يستوفوا جوانبها ، كما لا بد من ابقاء الاتصال مع العلوم الاخرى على المستويين النظري والتطبيقي .

لعله وضح الآن ان علم الاجتماع تطور من ميادين واتجاهات مختلفة ، وان خلفيات الباحثين الاوائل خاصة متباينة ، كما كان هناك مواقف وآراء مختلفة واثينا متضاربة كنظرة كونت القائمة على الرأي العام والادراك الحسي ، مقابل مادية ماركس وموضوعيته . ونظريات كونت وماركس في الضبط الاجتماعي مقابل نظريات سبنسر في الفردية والسوق الحر . وكان هناك ايديولوجيات مختلفة كموقف ليبلى المتحفظ ودعمه الكاثوليكية مقابل آراء ماركس الاشتراكية .

#### ثانياً : خصائص علم الاجتماع :

بالاضافة الى هذا كانت هناك اهتمامات ميدانية وعلمية متباينة كأهتمام البعض بالعائلة او المجتمع المحلي او العلاقات الصناعية او علم الجريمة وادارة السجون ، الخدمات العسكرية ، الصحة والمرضى ، الوظائف والمهن والعلاقات الدولية وغير ذلك . ومع ذلك فلم يستمر علم الاجتماع كعلم هامشي ، ولم يصبح كما اراد له كونت العلم الاجتماعي العام ، فتطوره لم يستدع حذف العلوم الاجتماعية الاخرى او الاستغناء عنها ، بل انه صار علماً مستقلاً في صيرورة وتكون دائمين . وقد أدى تباين ميادينه الى الاتفاق على مستوى نظري عام ، وعلى الاقل هناك ثلاث مميزات لعلم الاجتماع هي :

1 ) Samuel Strouffer & Others, The American Soldier In World War II, New Jersey, Princeton University Press, 1949.



## ١ - العمومية والشمول :

يمكن تقسيم العلوم الى نوعين : العام والخاص (١) ويهتم في الاخير بالمنفرد من الاحداث والمواضيع او تلك التي تقع مرة ولا تتكرر . ولعل موضوع الجغرافية اقرب الى هذا اما في العلوم الانسانية فالتاريخ والاثنوغرافيا ( دراسة وصفية لثقافة المجتمع ) تمثلان هذا النوع . فالتاريخ عادة يهتم بأوقات وفترات محددة ، او مجتمعات خاصة او حتى دراسة شخص او معركة . ومن جهة اخرى يدرس المؤرخ السلسلة السببية للاحداث . فقد يهتم المؤرخ باسباب تدهور الحكم الاموي مثلاً ، وما نتج عن ذلك ، وهنا يصبح في غاية الاهمية للدراسات الاجتماعية كالاقتصاد والسياسة وعلم الاجتماع ، وذلك لان المنهج التاريخي يقدم البيانات الاولى التي يمكن ان تبني على اساسها التعميمات والتي يمكن الاستفادة منها في التطبيق او في التوصل الى نظريات اجتماعية . هذا مع العلم ان التوقف عند الوصف واعطاء المعلومات الدقيقة المفصلة لا يكفي لتكوين علم عام .

وفي معظم الحالات يستحيل بالطبع ان نحصل على جميع البيانات والحالات ولهذا فان عملية التعميم تبقى مستمرة وفي تجديد دائم ، فباكتشاف بيانات جديدة وعن طريق دراسة حالات أخرى نتمكن من زيادة تهذيب نتائج ومبادئ العلم العامة . والتعميمات العامة العلمية ليست مطلقة ولا تشمل جميع الحالات ، وبذلك تختلف عن الحقائق الدينية والفلسفية ، في أنها قابلة للتجدد وبهذا تستدعي القيم العلمية الباحث في ان يأمل ان تعاد تجربته للتحقق من نتائجه بشكل ما .

## ٢ - النظر الى المجتمع كوحدة كلية متكاملة .

فعلم الاجتماع يدرس المجتمع ككل وكوحدة وليس كأجزاء ، وان كان يهتم بالعلاقات بين تلك الاجزاء . فعندما يتناول الباحث في علم الاجتماع العائلة والمصنع او النظم السياسية او الدينية او الطبقة فانه يهدف عادة الى شيئين .

أ - اظهار مكانة وعلاقة ذلك الجزء بالمجتمع ككل ، كدراسة اثر كل منهما في الآخر وذلك للتوصل الى كيفية سير وعمل المجتمع تحت ظروف معينة .

١ ) Pitrim Sorokin, Society, Culture and Personality, New York Harper & Brothers, 1947, pp. 6-18.

ب - استعمال تلك النظم والجماعات الاجتماعية المختلفة كوحدات صغرى للتوصل او التحقق من التعميمات الاجتماعية . وهنا يظهر التباين بين علم الاجتماع النظري والبحث الميداني وذلك لاغراض ادارية والتي يمكن الاكتفاء في حالة البحث الميداني بالنتائج الخاصة حول دراسة مصنع او مؤسسة ما . ومع هذا ليس هناك سبب لعدم استخدام تلك النتائج في التوصل او التحقق من نظرية عامة، فالتوصل الى نظرية عامة يبين الحالات والبدائل المختلفة في الموقف الاجتماعي ، وبالتالي يكون ذلك أجدى حتى للاداريين على المدى البعيد .

### ٣ - المجتمع حقيقة قائمة بذاتها:

توصل الباحثون في اواخر القرن التاسع عشر والقرن العشرين الى ان المجتمع الانساني جزء فريد في الكون لا يمكن دراسته وفهمه بنظريات تنطبق على الاجزاء الاخرى فلا يمكن فهم المجتمع الانساني على أنه فقط نتيجة للبيئة الجغرافية ، او على أنه آلة تسير حسب قوانين الميكانيكا ، او كنتيجة للتطور البيولوجي ، او كظاهرة سببتها العوامل الاقتصادية - وسائل الانتاج واساليب التبادل - او كنتيجة لنفسيات الأفراد الذين يكونون المجتمع . فالحقيقة الاجتماعية كما قال دور كايم يجب ان تدرس وتفهم في ذاتها كما يجب ان تفسر بحقائق اجتماعية ، فالمجتمع كالعالم الطبيعي او البيولوجي يجب ان يدرس وينظر اليه كحقيقة قائمة في ذاتها .

### ثالثا - مكانة علم الاجتماع في ميدان المعرفة .

ظهر علم الاجتماع . والعلوم الاجتماعية عامة ، نتيجة للتأزم والصراع في الموقف الفكري والذي أطلق عليه ( C. P. Snow ) عالم الفيزياء البريطاني بالثقافتين (١) وعني بذلك الدراسات الانسانية والعلوم الطبيعية فعالم اللاهوت والفياسوف والفنان من جهة وعلماء الفيزياء والكيمياء والأحياء من جهة أخرى ، ينظرون الى الفرد والمجتمع نظرات متباينة ومتضادة . فالانسان بالنسبة للفئة الأولى مسؤول اخلاقيا ، له قدرة اتخاذ القرارات . وبذلك فهو فريد في هذا العالم . أما علماء العلوم الطبيعية فقد نظروا الى الانسان على انه كائن تتحكم فيه قوانين الطبيعة الخارجة عن ذاته ، وبذلك ليس الفرد والمجتمع الا جزئين من الكون او

C. P. Snow, The Two Cultures: And A Second Look; An Expanded Version of the Two Cultures & The Scientific Revolution; New York, The New American Library. A Mentor Book, 1964.

العالم الطبيعي . وفي عالم تزايد في بنائه وهدمه نتائج العلوم الطبيعية . كان لا يمكن الاعتماد فقط على نتائج الفلسفة والفنون في التوصل الى صورة للحياة الاجتماعية وكانت هذه المعضلة التي واجهها الفكر الانساني ، والتي استطاع كونت وضع يده عليها .

وهكذا عندما حاول علماء الاجتماع الاعتماد على نماذج العلوم الطبيعية أخفقوا في فهم الأسس الكيفية لمقدرته على اتخاذ القرارات ، واستطاعته الاختيار من البدائل ، او امكانياته الابداعية او حتى الهدامة . ويظهر من الدراسات الاجتماعية حتى الآن أن هذه المعضلة لن تحل ابدا ، اذ يبدو ان العلوم الاجتماعية تميل حيننا الى موقف الدراسة الانسانية ، وحيانا أخرى الى موقف العلوم الطبيعية ، ومع هذا ففي هذا الصراع نفسه الفرصة للأبداع المستمر في العلوم الاجتماعية .

وعلم الاجتماع ، العلم العام للمجتمع والذي ينظر الى المجتمع كوحدة متكاملة وكحقيقة في ذاتها يقع في نقطة وسط بين هذين التناقضين ، أي في موقف تكون فيه حدة الصراع على أشدها وبسبب موقفه الديناميكي فان مكانة علم الاجتماع في ميدان المعرفة تميل الى الغموض وخصوصا بالنسبة للمبتدئين .

والآن ماذا عن علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية الأخرى ؟ وهنا لا ننظر الى هذه العلوم كعلوم تتنافس في فرض وجهة نظر معينة في محاولة دراسة النواحي الاجتماعية ، وانما كعلوم متداخلة متكاملة . فالتاريخ والانثروبولوجيا الثقافية يتناولان البيانات بطريقتين واضحتين ، محاولة الحد من ميول الدراسات المسلكية المتطرفة . كما يذكرنا التاريخ بان هناك خلفية تاريخية لكل مجتمع او جماعة وان اي دراسة او تحليل يعتمد فقط على الملاحظات الحاضرة تبقى غير كافية حتى لتفسير الظواهر الحالية او التنبؤ . هذا وان كانت هذه اقرب الى الدراسات الانسانية . أما علمي الاقتصاد والسياسة فانها تفيد علم الاجتماع في اوجه كثيرة منها مثلا ان الانسان عقلاني في اتخاذ القرارات ، وان هذه القرارات تقوم وتبنى على اساس الثروة وسبل واهداف القوة والسلطة . فالتنافس الاقتصادي والصراع السياسي يمكن اذا درست على مستويات معينة ان تعطينا وصفا دقيقا وصحيحا لنسق الاتصال الاجتماعي . هذا ويمكن اعتبار علم الاقتصاد اقرب الى العلوم الطبيعية في منهجه ونتائجه . وأخيرا علم النفس او الأوجه او المدارس المختلفة فيه وتركيزها على الفرد كاساس للملاحظة الميدانية ، وان اي دراسة للمجتمع او نظمه او ثقافته لا بد ان تنطلق من الفرد . هذا وعلم النفس باتجاهاته

العديدة يختلف عن علم النفس الاجتماعي في ان هذا اقربها الى علم الاجتماع بالرغم من وجود جذوره في علم النفس كعلم النفس الكلينيكي وسيكولوجية النمو علم النفس المسلكي والذي يظهر فيه الاصرار على استعمال نماذج العلوم الطبيعية . بالرغم من تداخل هذه العلوم وبالرغم من ازدياد اعتماد الباحثين فيها على علم الاجتماع الا ان مسيرتها لا تعكس باي حال احتمال اندماج بعضها بالآخر كليا ، ويبقى السؤال هنا وهو ماذا يمكن ان يقدم علم الاجتماع لتلك العلوم الاجتماعية الأخرى ؟

#### رابعاً - ادوات المعرفة في علم الاجتماع :

اذا كان غرض علم الاجتماع دراسة ما كان من مجتمعات ، وما هو كائن منها ، وما سيكون ، فان هذا يشمل مجالات واسعة جداً . ومن الواضح ان اي علم يهدف الى مثل هذا ، لا يمكن ان يكون علماً خاصاً ، ولكن لا بد ان يكون علماً عاماً تحليلياً ويعتمد على المبادئ العامة . فما هي اذن المناهج والنماذج والمفاهيم والأشكال المنطقية والفكرية التي تستخدم فيه .

#### ١ - المنهج المقارن :

هناك مناهج عديدة يتبعها الباحثون في علم الاجتماع ويتوقف ذلك على الباحث وطبيعة البحث والأمكانيات المتوفرة ، ولعل اجدى هذا ، المنهج المقارن . فوصف حاله ودراسته ومقارنتها بحالات أخرى في مواقف مقننة يؤدي الى التعميمات التي يمكن الاستمرار في التحقق منها وزيادة درجة تعميمها عن طريق إيجاد حالات جديدة ومتنوعة . وهكذا فالافتراض القائل بان تصنيع مجتمع غير ممكن مع بقاء نظام قريبي متماسك قوي ، وان التصنيع يتطلب وجود الأسرة الاحادية ، يمكن ان يحقق عن طريق مقارنة اسر مختلفة في مجتمعات صناعية وغير صناعية ، وعن طريق مقارنة عملية التصنيع كما حدثت وتحدث في مجتمعات مختلفة وقد يطابق التعميم حالات وبيانات معينة ويختلف مع أخرى ، وهكذا لا بد من استمرار وتكرار عمليات التحقق من اجل الوصول الى مبادئ عامة تتصف بالدقة وتشمل اكبر عدد من حالات الواقع . وبنفس الطريقة يمكن تطبيق منهج المقارنة على النظم والجماعات معتمدين في ذلك طريقة الاستقرار حيث يمكن عن طريق دراسة الحالات المختلفة التوصل الى مبادئ عامة على اساس ما هو مشترك بين الظواهر المدروسة .

## ٢ - نموذج دراسة المجتمع : نسق الاتصال : السوسيو جرام

عندما نفترض ان للمجتمع حقيقة ذاتية ، وانه يدرس على هذا الأساس ، فان هذا يتضمن ان النماذج Models التي تصلح لدراسة المجتمع تختلف عن تلك التي تستعمل في العلوم الطبيعية كنموذج الآله او الكائن العضوي . اصف الى هذا كون علم الاجتماع عاما ولكنه ليس كافة العلوم الاجتماعية مما يستدعي ان لا يكرر مواضيع تلك العلوم الاخرى من هذا نتوصل الى حاجتنا الى نموذج مميز يصلح لموضوع الاجتماع ولعمل نموذج نسق الاتصال اصلح المعروض في الساحة . فالمجتمع الى درجة ما اشخاص يتفاعلون ويتكلم الواحد مع الآخر . وهذا هو الموضوع العام لعلم الاجتماع . وهذا الاختيار والتركيز على نسق الاتصال ( التعبير ) له اهميته العلمية والنظرية . من ذلك ان الانسان لم يبق في هذا العالم ولم يتميز عن غيره لقوته الجسدية الخارقة ، ولكن على اساس قدرته على التعاون مع الآخرين ، والذي يعتمد على قدرته على الاتصال بهؤلاء الآخرين وهكذا يمكن النظر لعلم الاجتماع كعلم عام ، ولكنه يختلف عن بقية العلوم الاجتماعية لانه يركز على عملية الاتصال . ونسق الاجتماع طبعا مفهوم تجريدي يعتمد في بنائه على البيانات والمعلومات المحسوسة . مثله في ذلك مثل بقية العلوم حيث ان المبادئ العامة فيها تعتمد على عملية التجريد التي يتوصل اليها عن طريق المعلومات المستقاه من الواقع .

## ٣ - نموذج السوسيو جرام :

يعتبر السوسيو جرام من النماذج المفيدة لرؤية المجتمع كنسق اتصال ، وذلك لأن السوسيو جرام لا يعمل على درج الفرد بالجماعة او بالمجتمع ، ولكنه يسمح لنا بالتوصل الى بناء جماعة او مجتمع ، وذلك عن طريق الاستقراء عن طريق ملاحظة خطوط الاتصال او ما يمكن ان نسميه بشبكة الاتصال ، كما تبرز هذه نتيجة لتفاعل الافراد ضمن اطار الجماعة . فالسوسيو جرام عبارة عن صورة اجتماعية للجماعة . فالباحث الاجتماعي يسأل افراد من يفترض انهم جماعة ان يكتبوا اسماء من يحبون معاشرتهم او الدراسة معهم او مشاركتهم في مجال معين . ثم يجمع تلك القصصات ، ويبدأ بترجمتها الى رسم بياني ، فيرمز لكل شخص مثلاً بدائرة ، ثم يمد خطوط الى دوائر الاشخاص الذين اختارهم هذا ، وهكذا . ونطلق على من يقع عليهم اختيار اكثر ( نجوم ) وعلى الذين لا يختارهم احد

(معزولون). وقد تكون النتيجة مجموعة متماسكة أو قد يظهر ان ما كنا نعتقد انهم كانوا يكونون جماعة ليسوا الى تجمعات مختلفة داخل اطار اجتماعي معين ، يعتمد ذلك على سير الخطوط . وواضح الآن ان هذه الطريقة يمكن تطبيقها فقط على الجماعات الصغيرة ، ولكن اذا اعتبرنا المبدأ الذي تقوم عليه الطريقة ، يمكن ان ننظر الى المجتمع من خلال ذلك.

ولا بد ان نلاحظ ان هذه الطريقة لا تظهر فحوى الرسالة بين المتفاعلين بل تقتصر على تصوير من يتفاعل مع من ، اي تقتصر على شبكة الاتصال . ومع هذا يمكننا بواسطتها دراسة ومقارنة المؤسسات والمنظمات الاجتماعية على اساس نسق الاتصال ، كما نستطيع معرفة اثر نوع شبكة الاتصال على سير الجماعة ، ودراسة سلوك الفرد في اطار شبكة الاتصال هذه .

#### ٤ - مشكلتي الامتدادية والمرونة في نسق الاتصال الاجتماعي :

يمكننا الآن الاشارة الى مشكلتين عامتين في علم الاجتماع . يتميز بهما علم الاجتماع عن غيره من العلوم الاجتماعية . وهما اولا : مشكلة الامتدادية ( مدى او نطاق النسق ) وثانيا : مشكلة المرونة

فالبنسبة لمشكلة الامتدادية لا بد من السؤال ، ماذا يحدث لنسق الاتصال عندما يضاف اليه افراد جدد ثم غيرهم ؟ ماذا يحصل لشبكة الاتصال ؟ للجماعة ككل ؟ ولسلوك الأفراد داخل الجماعة ؟ كما يمكن ان نتساءل كيف يمكن عمليا ان توفر عمليات التعاون بين هذه الاعداد الضخمة التي تصل احيانا الى العديد من الملايين على مستوى القومية ؟ وفي المجال الاقتصادي مثلا هناك مشكلة زيادة العمال في عملية انتاج ضخمة ، وقد لا يقتصر هذا على مستوى الشركات والمصانع بل قد يتعداه الى مستوى الوطن او لكل ما يقوم تنظيمه على اساس نسق الانتاج . كما ان هناك مشكلة امتداد نطاق السوق الذي قد يجذب اناسا بعد اناس كزبائن في النسق . وفي المجالات السياسية هناك صعوبة في ضبط المؤسسات الكبيرة كالجيش او توسيع سلطة الشرطة او زيادة عدد دافعي الضرائب . ويشترك علمي الاقتصاد والسياسة مع علم الاجتماع في هذه المشاكل ولكن من زوايا خاصة فقط .

اما المشكلة الثانية وهي درجة المرونة فتهم بتغيير خطوط شبكة الاتصال من شخص الى اخر في النسق . وهنا يظهر عجز الرسم السوسيوجرامي الثابت عن تصوير الحركة ، ولا بد من التعبير عما يجري عن طريق الصور المتحركة .



وتتمثل المشكلة الأساسية في المرونة في الأشياء العملية كقدرة الجماعة او المجتمع على التكيف والتأقلم مع البيئة ، كيفية توزيع الادوار ، السماح لمن لديهم القدرة والمهارة على شغل المراكز المناسبة والسماح بالتخصص . وعلى ان يحدث هذا كله دون تهديد الكيان واستمراريته ودون تبني نظاما تنافسيا مجهدا للأفراد . فالكفاءة الصناعية تتطلب من المجتمع درجة كبيرة من التخصص وتغير اساليب الإنتاج وبالتالي تغيير العاملين في هذه المجالات كتغير من منتج لبضائع او خدمات الى آخر على اساس النوعية والسعر ، وغالبا تغيير افراد او جماعات لمكانهم او منطقتهم او وطنهم تبعاً لفرص السوق ومتطلباته . ومثل ذلك الاستعمال الحكيم للقوى السياسية الذي قد يتطلب القدرة على فسخ ولاءات قديمة او التنقل من حزب سياسي الى آخر دون المجازفة بالكيان الكلي للمجتمع .

ان مظاهر الحرية السياسية والدينية والفكرية والفنية تتطلب بالاضافة الى السماح بطرق حياة مختلفة ، حرية الناس في التنقل من طريقه حياة الى اخرى ، او حتى حرية ابداع طرق جديدة . ومن مسائل المرونة المهمة مجالات افراد الطبقات الدنيا والغرباء في تحسين وضعهم الاجتماعي وذلك باتاحة فرص للحراك الاجتماعي على اساس المقدرة ، وما يمكن ان يقدم الفرد للجماعة .

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كيف يمكن لنسق اجتماعي ان يقوم بهذا كله ويحافظ في نفس الوقت على بقائه واستمراره ؟

##### ٥ - المدرك الحسي والمفهوم ، المفاهيم الأساسية والمشتقة والفروض والنظريات .

لا بد لنا اولا من بيان الفرق بين المدركات والمفاهيم . فالمدرك الحسي هو الانطباع الحسي المباشر للفرد عن الأشياء . فالإنسان يدرك اللون والصوت والشكل والوزن والام وما الى ذلك . ولكن بالنسبة لادراك الإنسان للعالم المحيط به ، فان ذلك يأتي عن طريق غير مباشر ، وتنطوي العملية على نوع من التنظيم في عقله ، ويكون ذلك بواسطة المفاهيم . فالمفهوم اذن هو طريقة تنظيم بعض البيانات الحسية في الكون عادة على مستوى تجريدي . وينطوي هذا على امكانية تنظيم تلك البيانات على اشكال مختلفة ، فادراك الإنسان الحسي للعالم حوله يختلف باختلاف المفاهيم التي اكتسب ، والتي بواسطتها تتم عملية تصفية وتكوين الادراك الحسي . والمفاهيم اجتماعية بطبيعتها وليست فردية ، حتى وان كانت من ابداع الافراد ولكن ذلك يحدث في اطار التفاعل الاجتماعي ، وبذلك يمكن ايصالها من شخص الى آخر ، بعكس المدركات التي لا يمكن نقلها من شخص لآخر ، فأنت لا تستطيع ان

تشعر بآلم آخر ولكنك تستطيع فهمه فقط او تصوره ولانه لا يمكن ادراك الكون كما هو في حقيقته عن طريق مباشر ، فانه لا بد للعالم من ادوات فكرية خاصة اذا اراد تنظيم للبيانات عن الكون بطريقة تسمح بالمقارنة المنظمة بين البيانات وللتوصل الى مبادئ عامة حول تلك البيانات . وقبل ان يتوصل العالم الى تلك المبادئ العامة ، لا بد له من تحديد ما يريد وان يعرف ما يسعى لمعرفته . وتعتمد قدرته في ذلك على وظيفة ادوات بناء المفاهيم وتكوينها عند ذلك فقط يستطيع ان ينتقل الى ادوات جمع البيانات وطرق تحليلها .

والآن ننتقل الى معنى « المفاهيم الاساسية » . وتعبير اساسي هنا لا يعود الى ان الشيء اكثر اهمية في نظر الانسان ، فالمفهوم اساسي للدرجة التي نتمكن بها في تطبيقه في تنظيم نوعيات اكثر واكثر من البيانات الاولية ، وبالتالي يسمح لمزيد من المقارنة المنظمة والتنظيمات التي تشمل مجالات واسعة . والمفاهيم الاساسية في علم الاجتماع هي تلك التي يمكن استخدامها او تطبيقها على جميع او معظم الجماعات والمجتمعات والثقافات والنظم ، مثل ذلك : نسق الاتصال ، الدور والمكانه ، البناء والوظيفة ، مستويات العلاقات الاجتماعية ( اولية ، رسمية مرجعية ) . الثقافة ( ونسق القيم ) ، التنشأة ( الشخصية الاجتماعية والنفس ) ، النظم والتغير الاجتماعي . وقد جرت العادة ان يمثل على المفاهيم الاساسية في علم الاجتماع بالاسرة والدولة والمجتمع المحلي وليست هذه في نظرنا سوى مفاهيم مشتقة . واخيرا لا بد ان نذكر ان تعبير الاساسية هو مسألة نسبية ، فليس كل ما ذكر بهذا الخصوص على نفس الدرجة من الاساسية او العمومية .

هذا ولا بد من التمييز بين المفهوم من ناحية والتعريف او التعبير من الناحية الاخرى اذا ان الاخير لا يتعدى كونه كلمة بينما تتصف التعاريف نسبيا بالجمود . اما اهم ادوات المعرفة فهي المفاهيم وبنائها والتي تتباين في طبيعتها من الدلالة عن ادق الحسابات الى اعلى المستويات التجريدية . وعن طريق ترجمة البيانات الاولية الى مفاهيم ثم جمع هذه في مفاهيم على درجة اعم ، يمكننا المقارنة بين مجموعات اوسع من الحالات ، وبالتالي التوصل الى مبادئ عامة . ومن ناحية اخرى لا بد لنا من تمحيص تلك المفاهيم والتحقق منها وذلك عن طريق عملية التخصص وذلك بترجمتها الى مفاهيم اقرب الى الواقع وهكذا حتى نتوصل الى مفاهيم مرتبطة مباشرة بالبيانات الاولية والتي يمكن دراستها في الواقع ، وهاتين عمليتان متلازمتان في البحث الاجتماعي ومتكاملتان ضروريتان لكل علم .

ثم يجب ان لا يستعمل مصطلح « مفهوم » ليعني فكرة ، كما يجب ان لا يخلط بينه وبين الفرضية او النظرية . فالفرضية تتكون على الاقل من مفهومين او اكثر ، كما انها تنطوي على التنبؤ بعلاقة بين شيئين او اكثر والشكل المنطقي لها :

أ	تغير و	ب
	أو	
أ	تغير عكسيا و	ب

وهكذا « يزيد تفكك العائلة (كازدياد نسبة الطلاق) بازدياد درجة التحضر والتصنيع » فتم عرفنا معنى مفهوم العائلة والتفكك والتحضر والتصنيع ، فانه يصبح باستطاعتنا ان نقارن بين عائلتين او اكثر ، واحيانا نستعين بالعمق التاريخي وبذلك عن طريق البحث نتحقق من هذه الفرضية .

بعد هذا ما هي النظرية ؟ كثيرا ما يقال ان النظرية هي فرضية تم برهنتها ولكن هذا التعريف لا يزيد عن كونه وصفي ويتصف بالجمود ، ولا يبين اية وظيفة للنظرية . فالنظرية تتناول المتغيرات والمفاهيم التي تكون الفرضية وتحاول الاجابة على سؤال لماذا ؟ فالشكل المنطقي لها اذن .

أ	تغير و	ب	( فرضية )
لماذا			← ( نظرية )

فاذا كانت نتيجة البحث تدل على ان العائلة تزيد تفككا بازدياد التحضر والتصنيع ، فالسؤال هنا لماذا ؟ ولا بد للاطار النظري هنا ان يكون على درجة من التجريد والعمومية بحيث تفسر النظرية الحالات التي تنطبق عليها الفرضية وتلك التي تشذ .

ولو فرضنا ان الاجابة النظرية على ذلك تقع على طبيعة المدنية ، بما فيها من درجة عالية لتقسيم العمل ، وحيث تتحول العلاقات الاجتماعية من المشاركة في الجماعات الاولى الصغيرة الى المشاركة في الجماعات الرسمية والكبيرة عادة ، فعندئذ يمكن التحقق من صدق هذه النظرية ليس فقط على الاسرة ، وانما على جميع الجماعات الاولى المماثلة وبالتدرج يمكن التوصل الى نظرية تشمل المجتمع الانساني . وهكذا فان الفرضية وسيلة للتحقق من

النظرية ، كلما زادت درجة عمومية النظرية ومستواها التجريدي ، فانها تشمل عادة عددا اكثر من الفرضيات .

## ٦ - المنطق في علم الاجتماع :

لا بد انه وضح الان ان علم الاجتماع ليس علما وصفيا وانما هو علم يحاول تحليل وتفسير الظواهر ، فيسعى بذلك الى التوصل الى المبادئ العامة . وبالتالي لا بد من منطق لهذا الغرض . ويتكون هذا المنطق من مستويات مختلفة في التعميم والتخصص او التحديد ، وترتبط هذه المستويات بصورة منطقية او اخرى . فيمكن للباحث ان يبدأ بمفهوم تجريدي عام كمؤسسة اجتماعية وينطلق من هذا عن طريق المنطق الى التوصل الى المحسوس المدرك للسلوك الفردي ، كما ان بالامكان البدائية من المعروف المحسوس ثم الارتفاع في المستويات التجريدية عن طريق بناء المفاهيم وعلاقاتها حتى يتوصل الى النظرية . وغالبا يحتاج الباحث الى الطريقتين معا في دراساته وابحائه . ويتجه الباحثون في علم الاجتماع عادة الى التوصل الى المبادئ العامة التي تمكنهم من مقارنة وتفسير عدد اكثر من الحالات ، وبالتالي التوصل الى مبادئ عامة اكثر تجريدا وعمومية من التي بدأوا بها وتشترك جميع العلوم في هذه الخاصة .

## ٧ - مشاكل التنبؤ والضبط :

ان وضع علم الاجتماع ، والعلوم الاجتماعية عامة عند نقطة الشد الكبرى أو نقطة التصارع بين العلوم الطبيعية والعلوم الانسانية كما تقدم وذكرنا ، يعكس مثل هذا الوضع على مناهج وطرق البحث في علم الاجتماع أو في قدرة هذا العلم على التنبؤ أو ضبط الظاهرة المدروسة . ولأن الظاهرة الاجتماعية تتضمن الاتصال ، ولأن الاتصال قد يحتوي على معنى أو أكثر ، فان الملاحظة أو الدراسة في العلوم الاجتماعية تبقى احتمالية ، أي لا يمكن التوصل فيها الى الموضوعية المطلقة كما هو الحال في العلوم الطبيعية او على الأقل في بعضها . فلا بد للباحث في العلوم الاجتماعية من معرفة وفهم المعاني المعلقة بالحدث . وقد لا تتأتى مثل هذه المعرفة والفهم الا لمن كان جزءاً من ثقافة المجتمع المدروس . ولكن هذا قد يعرض الباحث للتحيز والذاتية . ولكن العلم ليس نتيجة لجهد فردي ، وانما هو نتيجة جهود متكررة وبالتالي يصلح العلم نفسه خصوصا اذا اتبع فيه طرق علمية مقننة .

وهناك تساؤل فيما اذا كان بإمكان الباحث في علم الاجتماع التنبؤ والى أية درجة من الدقة ، او اذا كان بإمكانه ضبط الظاهرة المدروسة ، عن طريق معرفة جميع المتغيرات وطبيعة تفاعلها كما هو الحال في العلوم الطبيعية ؟ ان تعقيد الحدث والظاهرة الاجتماعية وقدره الإنسان على اتخاذ القرارات ، واحتمال الابداع او الانحراف عما هو مألوف ، كل هذه تثير التساؤلات حول امكانية التنبؤ والضبط في علم الاجتماع ، والى أية درجة ان كان لا بد منها ؟

وقد يساعد استعمالنا لنموذج الاتصال الاجتماعي في دراسة المجتمع من زيادة قدرتنا على التنبؤ والضبط . فبإمكان عالم الاجتماع فهم ما يدرس لقدرته على استعمال الموضوعية في نفس الوقت الذي يستطيع ان يستفيد من عاملي التأمل والتعاطف ، فهو يستطيع أن يعرف أو يتصور ما يفكر به موضوع الملاحظة ، وان يعلق على الحدث معنى ، وهو بذلك لا يعتمد فقط على أشياء نظرية عن ذاته كلياً ، ولا تحمل معنى ، وبهذا المفهوم قد يكون علم الاجتماع من العلوم التي تمثل أكثر مراحل العلوم تطوراً .

# التعليم في عهد الامارة الاردنية

د. علي محافظه

اقتصرت التعليم الحديث في شرقي الاردن ، ابان الحكم العثماني ، على بعض المدارس الأولية وأربع مدارس ابتدائية في اربد والسلط والكرك ومعان . وتخلت البلاد من التعليم الاعدادي او الثانوي وانتشرت المدارس الأهلية التي كانت على نوعين : الكتاتيب ومدارس الطوائف . فالكتاب او مدرسة المسجد التي تعود الى العهود الإسلامية الأولى كانت منتشرة في القرى والمدن ، وتدرس حفظ القرآن وتجويده وبعض المعلومات البسيطة في اللغة العربية والحساب . أما مدارس الطوائف فكانت تتبع الكنائس المسيحية التي تشرف عليها . وكانت في معظمها تابعة لبطريركية الروم الارثوذكس في القدس (١) .

وزداد عدد المدارس الحكومية في عهد الدولة العربية السورية فبلغ مجموعها عشرين مدرسة اولية وابتدائية . ومنذ تأسيس الامارة بذلت عناية خاصة للتعليم ، فبلغ عدد المدارس الحكومية عام ١٩٢٢ ( ٤٤ ) مدرسة (٢) .

وفي أيار سنة ١٩٢٣ احتفل بوضع حجر الاساس للمدرسة السلطانية في السلط . وانهقد فيها اول مؤتمر للمعلمين في شرق الاردن في صيف العام نفسه (٣) .

( ١ ) Vatikiotis P. Politics and the Military in Jordan, pp. 35-36.

الاسد ، ناصر الدين : محاضرات في الاتجاهات الادبية الحديثة في فلسطين والاردن ص ٢٦-٢٨ .

( ٢ ) الحصري ، ساطع : حولىة الثقافة العربية ، السنة الاولى ، ج ١ ، ص ٤٦ .

( ٣ ) الشرق العربي ، عدد ٤ تاريخ ١٩٢٣/٦/٤ .



وانتهجت انظار المثقفين العرب الذين التحقوا بالامير عبدالله الى جعل الامارة نواة  
لنهضة علمية عربية عامة . فتأسس اول مجمع علمي في البلاد في تموز ١٩٢٣ برئاسة سعيد  
الكرمي ، وكيل الامور الشرعية ، وعضوية رضا توفيق ومصطفى الغلاييني ورشيد بقدونس  
ومحمد الشريقي . والحقت بالمجمع مصلحة الآثار ، كما تقرر اصدار مجلة علمية باسم (المجمع  
العلمي في الشرق العربي) (١).

وعقد المجمع المذكور اولى جلساته في شهر ايلول من العام نفسه واصدر بيانا حدد  
اهدافه بما يلي :

- ١ . احياء اللغة العربية في البلاد بجعل التعليم في مدارسها باللغة الفصحى .
- ٢ . انشاء مدارس للايتام والفقراء ، تعلم فيها العلوم الابتدائية تعليما عربيا صحيحا .
- ٣ . السعي في نشر كتب ورسائل في الاخلاق وحفظ الصحة والعلوم العربية  
والكونية بأسلوب عربي سهل .
- ٤ . السعي الى توحيد الاصطلاحات العلمية والادارية والعسكرية في البلاد العربية .
- ٥ . ايجاد صلة بين البلاد العربية بمبادلة صحف اخبارها ، وانتخاب ذوي الفضل  
فيها اعضاء شرف فيه يشتد بهم ازور هذا المشروع المهم في احياء مجد العرب باتحادهم  
وحفظ لغتهم .
- ٦ . انتخاب افاضل المستشرقين من علماء الغرب الذين نقبوا عن مدنية العرب  
والفوق فيها الاسفار ، اعضاء شرف فيه لاحكام صلات التعارف العلمي بين الشرق والغرب .
- ٧ . القاء محاضرات عامة في ندوة المجمع .
- ٨ . انشاء مكتبة عامة تجمع بين ما تدعو الحاجة اليه من انواع العلوم خصوصا ما  
يتعلق باللغة وآدابها .
- ٩ . السعي الحثيث وراء جمع الآثار التاريخية لاضافتها على ما هو لدى المجمع منها  
في متحفه الجديد .

( ١ ) الشرق العربي ، عدد ٩ تاريخ ٢٣/٧/١٩٢٣ .

١٠ . اصدار مجله شهرية ينشر فيها افكاره واعماله لتكون رابطة بينه وبين دور الكتب والمجامع العلمية وامهات المجالات المفيدة (١) .

وقررت الهيئة الادارية للمجمع في ٥ تشرين الثاني ١٩٢٣ اختيار السادة احمد زكي باشا والشيخ احمد عباس ومحمد كرد علي والاب انسطاس واسعاف النشاسبي اعضاء شرف فيه (٢) .

اما بالنسبة للتعليم ، فقد قررت مديرية المعارف العامة توكيد برامج التدريس في جميع المدارس الحكومية في آب ١٩٢٣ (٣) . وتشكل اول « مجلس معارف » في البلاد في الشهر ذاته برئاسة رئيس المستشارين وعضوية كل من مدير المعارف العامة والمفتش الملكي ومدير الصحة ومدير الاشغال واوكلت اليه مهمة اختيار المعلمين وموظفي المعارف بالاضافة الى الاشراف على مناهج التدريس (٤) . وفي ٢٠ ايلول من العام نفسه حل مجلس المعارف وتقرر تشكيل مجلس جديد من سبعة اشخاص يعينهم مجلس النظار (الوزراء) من « مديري الدوائر ومن اهل الفضل » (٥) . وفي ١٩ تشرين الثاني ١٩٢٣ تشكل المجلس الجديد من السادة رضا توفيق وعوني القضماني والشيخ مصطفى الغلاييني ومحمد الشريقي وسعيد المفتي وطاهر الجقة (٦) .

وانفصلت مصلحة الآثار عن مديرية المعارف في شهر ايلول ١٩٢٣ وأصبحت مديرية مستقلة مرتبطة برئيس الحكومة (٧) . وفي ٢٢ تموز ١٩٢٥ صدر أول قانون للعاديات من اجل المحافظة على آثار البلاد وصيانتها من العبث وتنظيم عملية التنقيب عنها (٨) .

وصدر اول نظام للمدارس في الأول من حزيران ١٩٢٥ ، تعينت بموجبه واجبات مدير المدرسة وصلاحياته ، ونظام الامتحانات وواجبات المدرسين وشروط قبول التلاميذ

- 
- ( ١ ) الشرق العربي ، عدد ١٧ تاريخ ١٧/٩/١٩٢٣ .
  - ( ٢ ) الشرق العربي ، عدد ٢٥ تاريخ ١٩/١١/١٩٢٣ .
  - ( ٣ ) الشرق العربي ، عدد ١٣ تاريخ ٢٠/٨/١٩٢٣ .
  - ( ٤ ) الشرق العربي ، عدد ١٣ تاريخ ٢٠/٨/١٩٢٣ .
  - ( ٥ ) الشرق العربي ، عدد ٢١ تاريخ ٢٢/١٠/١٩٢٣ .
  - ( ٦ ) الشرق العربي ، عدد ٢٧ تاريخ ٣/١٢/١٩٢٣ .
  - ( ٧ ) الشرق العربي ، عدد ١٦ تاريخ ١٠/٩/١٩٢٣ .
  - ( ٨ ) الشرق العربي ، عدد ١١٣ تاريخ ١٥/٩/١٩٢٣ .

وانتقالهم والعقوبات التي تفرض عليهم ، ومهمات الضباط ( المراقبين ) في المدرسة ، ووظائف المفتشين (١) .

وأقيم أول مهرجان رياضي لمدارس الامارة في عمان عند افتتاح المعرض الصناعي الزراعي في ١٣ مايس ١٩٢٥ . وتبرع رئيس الحكومة ، في تلك المناسبة ، بألبسة لعموم كشافة المدارس تشجيعا منه للحركة الكشفية في البلاد (٢) .

وفي ٥ نيسان ١٩٢٦ صدر « قانون التدريسات الابتدائية » (٣) . فصل محل جميع القوانين والانظمة التعليمية السابقة الخاصة بالدراسة الابتدائية . ونص على الزام اهالي القرى او الاحياء في المدن بدفع رواتب المعلم او المعاون واجور المدرسة التي لديهم . واصبح لمفتش التدريسات الابتدائية حق الاشراف على بناء المدارس وفق المخططات التي تقدمها مديرية المعارف . وتحددت المواد التدريسية في المدارس الابتدائية بما يلي :

القرآن الكريم والقراءة والخط والحساب والهندسة والجغرافيا والتاريخ العربي والعلوم الطبيعية وحفظ الصحة والعلوم المدنية والاخلاقية والاقتصادية والاشغال اليدوية والرسم والاناشيد والرياضة البدنية والالعاب المدارس والتدريب العسكري للبنين والبنات .

والذي « قانون مجلس المعارف لعام ١٩٢٣ » ، في ٢٨ تموز ١٩٢٦ وصدر قانون جديد نص على تشكيل « مجلس المعارف الاستشاري » من مدير المعارف ومدير الآثار واحد مفتشي المعارف ومفتش الصحة ومدير الزراعة او احد معاونيه الزراعيين واحد معاونين الفنيين في ادارة النافعة وقاضي العاصمة الشرعي . وخول المجلس صلاحية تعيين رئيس له من بين اعضائه . وانحصرت مهمته في « الامور العلمية والفنية المتعلقة بالمدارس ، ووضع برامج التدريس واختيار الكتب وسن الانظمة الداخلية والتعليمات العامة للمدارس ، وابداء الرأي في الانظمة والقوانين المتعلقة بالتدريسات ، وتعيين طريقة فحص المعلمين والمعلمات واقتراح الانظمة التي تؤدي لهذا الغرض وعرضها على المجلس التنفيذي » (٤) . ولم يعمر « مجلس المعارف الاستشاري » طويلا فالغي في ١٩ كانون الثاني ١٩٢٩ وتألقت عوضا عنه

( ١ ) الشرق العربي ، عدد ١٠٦ تاريخ ١٩٢٥/٦/١ .

( ٢ ) الشرق العربي ، عدد ١٠٩ تاريخ ١٩٢٥/٧/١٥ .

( ٣ ) الشرق العربي ، عدد ٢٧ تاريخ ١٩٢٦/٥/١ .

( ٤ ) الشرق العربي ، عدد ١٣٤ تاريخ ١٩٢٦/٨/١٥ .

لجنة برئاسة مدير المعارف وعضوية مفتش المعارف ومديري المدارس الثانوية في الامارة وعدد ممن ينسبهم مدير المعارف من الاساتذة الاختصاصيين . وغدت مهمة هذه اللجنة ابداء الرأي في برامج المدارس واختيار الكتب المدرسية وانظمة المدارس الداخلية ، والامور العلمية والفنية المختصة بالتدريسات (١) .

وبازدياد عدد المدارس ازداد عدد المفتشين ، فاصدر مدير المعارف العامة تعليماته في ٢٧ شباط ١٩٣٩ (٢) . باعادة تشكيل الهيئة التفتيشية من مفتش اول ومفتشين اثنين ومفتش للتعليم الزراعي .

واصبحت مهمة الهيئة تفتيش المدارس الاميرية والخاصة ، وسير التدريسات واحوال الموظفين والمعلمين وتدقيق نتائج التدريسات وتقارير المديرين ومجالس المعلمين ولجان المعارف ، وابداء الرأي بشأن التقارير السرية الخاصة باحوال المديرين والمعلمين ، وابداء الرأي بشأن تشكيلات المدارس ، وتحقيق صلاحية الكتب المقررة واللوازم المدرسية ، وتدقيق جداول توزيع اللروس وجداول التدريسات والعلامات والاحصاء ونماذج المعارف ، وتدقيق واجراء المعاملات المتعلقة بالمدارس الخاصة واجراء او مراقبة او تدقيق نتائج الفحوص العامة والخاصة وماليها .

اما مفتش المعارف الاول فهو رئيس الهيئة التفتيشية ، ويقدم تقاريره الى مدير المعارف مباشرة ، وييدي ملحوظاته على التقارير التي يقدمها المفتشون ، وهو الذي يحيل الى المفتشين المعاملات المختصة بكل منهم ، ويتولى التحقيقات الادارية المتعلقة بالمدارس ، ويساعده في ذلك المفتشون كما ييدي مطالعته بشأن مشاريع التعليمات والمناهج قبل احوالها الى اللجنة المختصة ويوزع المباحث العلمية على المفتشين الاختصاصيين بموافقة مدير المعارف .

وكان اهم حدث في تاريخ التعليم في عهد الامارة ، صدور نظام المعارف لعام ١٩٣٩ (٣) اذ قسمب الامارة بموجبه الى مناطق معارف ثلاث هي : -

- ١ . منطقة معارف عجلون ، وتشمل لواء عجلون
- ٢ . منطقة معارف البلقاء وتشمل لواء البلقاء .
- ٣ . منطقة معارف الكرك ومعان وتشمل لوائي الكرك ومعان .

( ١ ) الجريدة الرسمية ، عدد ٢١٥ تاريخ ١٦/١/١٩٢٩ .

( ٢ ) الجريدة الرسمية ، عدد ٥٩٤ ، تاريخ ٢/٤/١٩٣٨ .

( ٣ ) الجريدة الرسمية ، عدد ٦٢٣ تاريخ ١٦/١/١٩٣٩ .

واصبح لكل منطقة مفتش للمعارف يقوم بتفتيش جميع المدارس الاميرية فيها ومراقبة ترقية الطلاب ، والاشراف على المدارس الخاصة ، وتقديم التوصيات لمدير المعارف بشأن ترفيع ونقل المعلمين والمعلمات والقيام باية واجبات ادارية اخرى قد يعينها له مدير المعارف .

وقسمت المدارس بموجب هذا النظام الى قسمين : مدارس اميرية تدار من قبل الحكومة ومدارس خصوصية تؤسس وتدار من قبل الافراد والجمعيات او الطوائف والهيئات الدينية . اما من حيث مستوياتها التدريسية فقسمت الى خمسة انواع هي :

- (١) مدارس القرى الاولى
- (٢) المدارس الاولى في المدن
- (٣) المدارس الابتدائية
- (٤) المدارس الثانوية
- (٥) المدارس الاختصاصية .

الدراسة في مدارس القرى الاولى لاربع سنوات ، بينما هي لخمس سنوات في المدارس الاولى في المدن . اما مدة الدراسة في المدارس الابتدائية فسبع سنوات تسمى الستتان الاخيرتان منها بالدورة الابتدائية العليا . وتصدر عن المدارس الاولى والابتدائية شهادة التخرج ويصدقها مفتش المعارف المختص .

اما مدة الدراسة الكاملة في المدارس الثانوية فاربع سنوات ، تكون الستتان الاوليان منها دورة ثانوية متوسطة ، والستتان الاخيرتان دورة ثانوية عليا ، وتصدر عن المدارس الثانوية المتوسطة شهادة التخرج ويصدقها مدير المعارف ، بينما ينتهي التعليم الثانوي الكامل « بفحص شهادة الدراسة الثانوية الأردنية » .

ونص هذا النظام ايضا على ان يدفع طالب الدورة الثانوية المتوسطة ليرتان فلسطينيتان وطالب الدورة الثانوية العليا ثلاث ليرات فلسطينية عن كل سنة دراسية .

اما المدارس الاختصاصية فيقصد بها المدارس الصناعية والزراعية ، ولم يكن في البلاد آنذاك سوى مدرسة الضنائع والفنون في عمان .

وانشئت اول وزارة للمعارف في ٢٤ ايلول ١٩٤٠ (١) ، ( وزارة توفيق ابو الهدى الثالثة ) ، وعهد بها الى قاضي القضاة الشيخ احمد العلوي السقاف ، فحلت بذلك محل مديرية المعارف .

( ١ ) الجريدة الرسمية ، عدد ٦٨٥ تاريخ ١٩٤٠/٩/٢٥ ، ص ٤٠٨ .

وعلى ضوء الوضع الجديد ، عدل نظام المعارف لسنة ١٩٣٩ السابق الذكر في ١٧ آب ١٩٤٤ ، بحيث أصبح التعليم الابتدائي الكامل ينتهي بفحص عام يسمى « فحص شهادة الدراسة الابتدائية الاردنية » ، وتصدر شهادة اجتياز الفحص من قبل وزير المعارف (١) . وفي ايلول ١٩٤٤ صدرت تعليمات فحص شهادة الدراسة الثانوية الاردنية فنصت على تأليف لجنة للفحص مؤلفة من مدير المعارف رئيساً وعضوية مفتشي المعارف ومن ينتخبهم لهذا الغرض ، لانتخاب واضعي الأسئلة ومراقبي الفحوص ومصححيها والتعليمات اللازمة لاجراء الفحص .

وحددت مباحث فحص شهادة الدراسة الثانوية بما يأتي :

أ ( المباحث الاجبارية وهي :

- ١ - الديانة للطلبة المسلمين ( مقرر الصف الثانوي الرابع ) .
- ٢ - اللغة العربية ( منهاج الدراسة الثانوية العامة في شرق الاردن ) .
- ٣ - اللغة الانجليزية ( منهاج الدراسة الثانوية العامة في شرق الاردن ) .
- ٤ - الرياضيات ( منهاج الدراسة الثانوية العامة في شرق الاردن ) .
- ٥ - التاريخ : التاريخ العربي والتاريخ العام ( منهاج الدراسة الثانوية العامة ) .
- ٦ - الطبيعيات ( الطبيعة والكيمياء ) ( منهاج الدراسة الثانوية العامة ) .

ب ( المباحث الاختيارية وهي :

- ١ - النبات والحيوان معاً : من مبحث الطبيعيات .
- ٢ - الجغرافية العامة : من مبحث الاجتماعيات .
- ٣ - جغرافية البحر الأبيض المتوسط : من مبحث الاجتماعيات (٢) .

نمو التعليم في عهد الامارة :

أ - المدارس الاميرية :

نمت المدارس الاميرية ( الحكومية ) في عهد الامارة نمواً بطيئاً . اذ كان عددها في العام الدراسي ١٩٢٢-١٩٢٣ (٤٤) مدرسة ، وبلغ في نهاية عهد الامارة (١٩٤٦-١٩٤٧) (٧٧) مدرسة . ويوضح الجدول التالي نمو عدد المدارس الاميرية وعدد معلمها بين عامي ١٩٢٢ و ١٩٤٦ (٣) .

- 
- ( ١ ) الجريدة الرسمية ، عدد ٨٠٠ تاريخ ١٧/٨/١٩٤٤ ، ص ١٧٦-١٧٧ .
  - ( ٢ ) الجريدة الرسمية ، عدد ٨٠٢ تاريخ ١٦/٩/١٩٤٤ ، ص ٢١٣-٢١٥ .
  - ( ٣ ) الحصري ، ساطع : حوله الثقافة العربية ، السنة الاولى ج ١ ، ص ٤٦ .



عدد المعلمين والمعلمات			عدد المدارس			السنة الدراسية
المجموع	المعلمات	المعلمون	مدراس البنات	مدراس البنين	المجموع	
٨١	٢	٦٩	٤٤	٦	٣٨	١٩٢٣-١٩٢٢
١١٥	١٣	١٠٢	٥٠	٥	٤٥	١٩٢٤-١٩٢٣
١١٠	١٣	٩٧	٤٤	٥	٣٩	١٩٢٥-١٩٢٤
١١٩	١٨	١٠١	٤٩	٥	٤٤	١٩٢٦-١٩٢٥
١١٨	١٨	١٠٠	٥١	٥	٤٦	١٩٢٧-١٩٢٦
١٢١	٢٠	١٠١	٥٢	٦	٤٦	١٩٢٨-١٩٢٧
١٢٠	٢١	٩٩	٥٢	٦	٤٦	١٩٢٩-١٩٢٨
١٢٠	١٩	١٠١	٥٣	٦	٤٧	١٩٣٠-١٩٢٩
١٢٢	٢٠	١٠٢	٥٤	٦	٤٨	١٩٣١-١٩٣٠
١٣٤	٢٤	١١٠	٥٨	٨	٥٠	١٩٣٢-١٩٣١
١٣٤	٢٥	١٠٩	٦٠	١٠	٥٠	١٩٣٣-١٩٣٢
١٤٨	٣٠	١١٨	٦٩	١٠	٥٩	١٩٣٤-١٩٣٣
١٥٣	٣٢	١٢١	٦٩	١٠	٥٩	١٩٣٥-١٩٣٤
١٥٤	٣٢	١٢٢	٦٨	١٠	٥٨	١٩٣٦-١٩٣٥
١٥٤	٣٢	١٢٢	٦٨	١٠	٥٨	١٩٣٧-١٩٣٦
١٦٣	٣٢	١٣١	٧٠	١٠	٦٠	١٩٣٨-١٩٣٧
١٨١	٣٢	١٤٩	٧٤	١٠	٦٤	١٩٣٩-١٩٣٨
١٨٢	٣٥	١٤٧	٧٤	١٠	٦٤	١٩٤٠-١٩٣٩
١٨٤	٣٥	١٤٩	٧٤	١٠	٦٤	١٩٤١-١٩٤٠
١٨٤	٣٥	١٤٩	٧٣	١٠	٦٣	١٩٤٢-١٩٤١
١٨٦	٣٤	١٥٢	٧٤	١٠	٦٤	١٩٤٣-١٩٤٢
١٨٨	٣٥	١٥٣	٦٩	٩	٦٠	١٩٤٤-١٩٤٣
١٩٧	٣٧	١٦٠	٦٩	٩	٦٠	١٩٤٥-١٩٤٤
٢٠١	٤٠	١٦١	٦٩	٩	٦٠	١٩٤٦-١٩٤٥
٢١٤	٤٠	١٧٦	٧٧	١٠	٦٧	١٩٤٧-١٩٤٦

وتضاعف مع نمو عدد المدارس عدد خريجيها حتى بلغ في نهاية عهد الامارة عشرة اضعاف ما كان عليه في بداية التأسيس . ويبين الجدول التالي عدد الخريجين من مختلف انواع المدارس الحكومية طوال عهد الامارة (١) .

(١) المصدر السابق ، ص ٤٩ .

السنة الدراسية	شهادة الدراسة الثانوية	شهادة الدراسة الابتدائية	الثانوية العامة	الثانوية المتوسطة	الصناعة	المدارس الابتدائية
١٩٢٣-١٩٢٢	—	—	—	—	—	٢٥
١٩٢٤-١٩٢٣	—	—	—	—	—	٣١
١٩٢٥-١٩٢٤	—	—	—	—	—	٤٤
١٩٢٦-١٩٢٥	—	—	٤	٢٣	—	٥٥
١٩٢٧-١٩٢٦	—	—	٩	٣٤	١٥	٦٥
١٩٢٨-١٩٢٧	—	—	٧	٤٠	٤	٦٠
١٩٢٩-١٩٢٨	—	—	٢٣	٤٢	٣	٩٤
١٩٣٠-١٩٢٩	—	—	٢٥	٥٧	٣	٩٥
١٩٣١-١٩٣٠	—	—	٣٢	٤٨	٨	٩٥
١٩٣٢-١٩٣١	—	—	٢١	٣٢	٣	٩٤
١٩٣٣-١٩٣٢	—	—	٢٩	٢٣	٥	٥٨
١٩٣٤-١٩٣٣	١١	—	٢٩	٢٩	٦	٧٧
١٩٣٥-١٩٣٤	١٥	—	١٢	٣٠	٥	٧٤
١٩٣٦-١٩٣٥	٠٦	—	١٠	٣٢	١٤	٨١
١٩٣٧-١٩٣٦	١٨	—	٢٠	٣٥	٧	١١١
١٩٣٨-١٩٣٧	٢٥	—	٢٧	٤٧	٣	١٠٧
١٩٣٩-١٩٣٨	٢٥	—	٢٨	٧٧	٢٠	١٨٧
١٩٤٠-١٩٣٩	٣٤	—	٣٤	٧٧	١٢	٢١١
١٩٤١-١٩٤٠	٥٩	—	٦٠	١٥	١٥	٢٥٧
١٩٤٢-١٩٤١	٥٧	—	٥٣	١٠٤	١٨	٢٥٤
١٩٤٣-١٩٤٢	٣٣	—	٣٨	١٠٥	١٨	٢٥٥
١٩٤٤-١٩٤٣	١٢	—	٤٠	١٢٩	٨	٢٤٨
١٩٤٥-١٩٤٤	١٤	١٤٤	٤٠	١٠٦	٨	—
١٩٤٦-١٩٤٥	١١	١٤٤	٤٥	٩٤	٨	—
١٩٤٧-١٩٤٦	٤٦	١٩٥	٣٧	٧٧	٨	—

ويوضح الجدول التالي نمو عدد التلاميذ في المدارس الحكومية فقد ازداد عدد التلاميذ في نهاية عهد الامارة حتى بلغ ثلاثة اضعاف ما كان عليه عام ١٩٢٢ (١).

(١) المصدر السابق ، ص ٤٧

السنة الدراسية	عدد التلاميذ (البنين)	عدد التلميذات	المجموع
١٩٢٣-١٩٢٢	٢٩٩٨	٣١٨	٣٣١٦
١٩٢٤-١٩٢٣	٢٩٨٥	٤٠٣	٣٣٨٨
١٩٢٥-١٩٢٤	٢٩٠٤	٣٥٣	٣٢٥٧
١٩٢٦-١٩٢٥	٣٢٧٦	٣٩٨	٣٦٧٤
١٩٢٧-١٩٢٦	٣٤٧٢	٤٤٢	٣٩١٤
١٩٢٨-١٩٢٧	٣٥٤٥	٥٩٨	٤١٤٣
١٩٢٩-١٩٢٨	٣٧١٣	٥٩٩	٤٣١٢
١٩٣٠-١٩٢٩	٣٨٧١	٥٤٤	٤٤١٥
١٩٣١-١٩٣٠	٤٤١٠	٥٨٨	٤٦٩٨
١٩٣٢-١٩٣١	٤٤٦٣	٧٧٦	٥٢٣٩
١٩٣٣-١٩٣٢	٤٣٢٧	٩٢٢	٥٢٤٩
١٩٣٤-١٩٣٣	٤٥١٤	١٠٤٦	٥٥٦٠
١٩٣٥-١٩٣٤	٤٧٨٤	١١٩٨	٥٩٨٢
١٩٣٦-١٩٣٥	٤٦٥٢	١١٩٠	٥٨٤٢
١٩٣٧-١٩٣٦	٥٣٢٥	١١٩١	٦٥١٦
١٩٣٨-١٩٣٧	٦٠٩٤	١٣١٤	٧٤٠٨
١٩٣٩-١٩٣٨	٧٠٧٤	١٤٣٨	٨٥١٢
١٩٤٠-١٩٣٩	٧٧٣١	١٨٧٤	٩٦٠٥
١٩٤١-١٩٤٠	٨٢٥٥	١٨٩٥	١٠١٥٠
١٩٤٢-١٩٤١	٨٣٦٥	١٩٩٩	١٠٣٦٤
١٩٤٣-١٩٤٢	٧٩٥٥	١٨٩٧	٩٨٥٢
١٩٤٤-١٩٤٣	٧٧٥٠	١٨٠٧	٩٦٠٧
١٩٤٥-١٩٤٤	٧٦٤٥	١٨٤٤	٩٤٨٩
١٩٤٦-١٩٤٥	٧٩١٨	١٩٥٦	٩٨٧٤
١٩٤٧-١٩٤٦	٨٦٧٣	٢٠٥٦	١٠٧٢٩

اما معدل ما كانت تنفقه الحكومة الاردنية سنويا على الشخص الواحد في الامارة من اجل التعليم فكان ضئيلا جدا ، اذ قدر عام ١٩٣٤-١٩٣٥ : ٧٥ ملا فلسطينيا ، مقابل ١٨٢ ملا في فلسطين و ١١٤ ملا في العراق (١) . ويوضح الجدول التالي ما انفقته الحكومة الاردنية على

( ١ ) الوكالة اليهودية : اقتصاديات فلسطين ما بين اليهود والعرب ص ١٠٦ .

شؤون التعليم بين عامي ١٩٢٤ و ١٩٤٦ ، ونسبة هذه النفقات الى مجموع النفقات العامة للدولة (١) . ويلاحظ ان هذه النسبة قد بدأت بـ ٤٤٪ في العام المالي ١٩٢٤-١٩٢٥ ، ثم اخذت تزداد تدريجيا حتى بلغت عام ١٨٢٨-١٩٢٩ (٧٣٪) ، ثم اخذت تنخفض تدريجيا حتى بلغت الحضيض عام ١٩٤٣-١٩٤٤ بـ ١٠٪ .

### بألاف الجنيهات الاسترلينية

السنة المالية	نفقات المعارف	مجموع النفقات العامة	النسبة المئوية
١٩٢٥-١٩٢٤	١١٨٢٠	٣٦٧٩٧	٤٤٪
١٩٢٦-١٩٢٥	١٤٣٠٤	٢٦٧٧٠٠	٥٣٪
١٩٢٧-١٩٢٦	١٨٢٣٢	٢٧٤٩١٠	٦٥٪
١٩٢٨-١٩٢٧	١٩٧٣٨	٣١٨١٦٠	٦٢٪
١٩٢٩-١٩٢٨	٢٢٢٧٤	٣٠١٤٣٠	٧٣٪
١٩٣٠-١٩٢٩	٢٢٣٥٠	٣٣٧٨١٠	٦٣٪
١٩٣١-١٩٣٠	٢٣٤٨٢	٣٧١٥١٠	٦٣٪
١٩٣٢-١٩٣١	٢١٧٠٠	٣٥٧٠٢٨	٦٠٪
١٩٣٣-١٩٣٢	٢٣٤٢٩	٣٤٩٢٠٠	٦٧٪
١٩٣٤-١٩٣٣	٢٣٩٧٤	٣٦٤٧٨٣	٦٥٪
١٩٣٥-١٩٣٤	٢٤٣٧٨	٣٨٦٥٤٠	٦٣٪
١٩٣٦-١٩٣٥	٢٥١٢٣	٤٠٠٥٣٨	٦٢٪
١٩٣٧-١٩٣٦	٢٤٧٧٠	٤٦٩٩٠٩	٥٢٪
١٩٣٨-١٩٣٧	٢٦٤٤٣	٥١٢٠١٧	٥١٪
١٩٣٩-١٩٣٨	٢٧٨٧٤	٧٢٩٨٥٣	٣٨٪
١٩٤٠-١٩٣٩	٢٨٩١١	٨٧٤٨٣٥	٣٧٪
١٩٤١-١٩٤٠	٢٨٨٥٠	٨١٠١٢٥	٣٥٪
١٩٤٢-١٩٤١	٢٩٥٤٢	١١٠٩٤٢٢	٢٦٪
١٩٤٣-١٩٤٢	٣١٣٨٢	١٦١٠٥٥٤	١٩٪
١٩٤٤-١٩٤٣	٣٣٣٦٦	٢٣١٨٥٢٩	١٤٪
١٩٤٥-١٩٤٤	٣٣٤٧٨	٣١٢٩٣٥٥	١٠٪
١٩٤٦-١٩٤٥	٣٥٢٤٨	٣٢٤٩٦٢٠	١٠٪
١٩٤٦-١٩٤٤	٣٧٧١٩	١٥٥٧٥٧٠	٢٤٪

( ١ ) وضع هذا الجدول بناء على قوانين الموازنة العامة بين ١٩٢٤ ، ١٩٤٧ الواردة في الجريدة الرسمية الأردنية .

## ب- المدارس الخاصة

كان للمدارس الخاصة التي انشأها الاهلون في القرى والمدن دور هام في النهضة التعليمية في عهد الامارة . وتضم هذه المدارس الكتاتيب الاسلامية في القرى والمدن والتي تعلم القرآن والقراءة والكتابة وشيئا من الحساب . كما تضم ايضا المدارس التي انشأتها الطوائف المسيحية في البلاد والبعثات التبشيرية والتي لم تقتصر على تعليم ابناء تلك الطوائف بل استقبلت التلاميذ من مختلف الاديان والمذاهب ، وكانت المدارس الخاصة معادلة في مجموعها لعدد المدارس الحكومية ، كما كان عدد تلامذتها مماثلا لعدد تلامذة المدارس الحكومية .

والواقع ان المادة (١٤) من القانون الاساسي الاردني الصادر عام ١٩٢٩ قد نصت على حق الطوائف الدينية والاقليات العنصرية في انشاء مدارس خاصة بها لتعليم افرادها بلسانها « شريطة ان تراعي المقتضيات العامة المنصوص عليها في القانون » .

وقد حدد « قانون المعارف لعام ١٩٣٩ » شروط تأسيس هذه المدارس وشروط تعيين المعلمين فيها . كما اكد على اعتبار تعليم مواد اللغة العربية وتاريخ العرب وجغرافية البلاد العربية بما في ذلك تاريخ شرق الاردن وجغرافيتها اجباريا في جميع المدارس الخاصة من اولية او ابتدائية او ثانوية . واشترط هذا القانون ان لا تقل دروس اللغة العربية عن خمس ساعات في الاسبوع في الصفوف الاولى والابتدائية ، وعن اربع ساعات في الاسبوع في الصفوف الثانوية (١) .

وصدر اول نظام للمدارس الخاصة في شرق الاردن في ٢٠ كانون الثاني ١٩٤٥ (٢) . فاشترط الحصول على ترخيص مسبق من وزارة المعارف عند تأسيس اية مدرسة خاصة . كما افترض اشراف الوزارة على مناهج التدريس والكتب المقررة والمصادقة على شهادات المعلمين والمعلمات . واشترط ايضا ان يكون مدير المدرسة الخاصة مجازا من مدرسة ثانوية او دار معلمين ابتدائية او حائزا على مؤهلات علمية مصدقة من وزارة المعارف . وفرض هذا النظام تدريس اللغة العربية وتاريخ العرب وجغرافية البلاد العربية كمواد اجبارية في كل مدرسة خاصة . كما حرم انشاء مدارس خاصة مختلطة للبنين والبنات معا ، الا اذا كانت للصفوف الاولى الثلاثة . وحرم ايضا تعيين معلمين في مدارس البنات الخاصة ولو لمدة مؤقتة .

( ١ ) الجريدة الرسمية ، عدد ٦٢٣ تاريخ ١٦/١/١٩٣٩ ، ص ٦٦

( ٢ ) الجريدة الرسمية ، عدد ٨١٤ تاريخ ١/٢/١٩٤٥ ، ص ٣٤-٣٦ .

واصبحت جميع المدارس الخاصة خاضعة لتفتيش مفتشي المعارف واطباء الصحة ومهندسي النافعة وبالمقابل منح تلامذتها «حق التقدم لجميع الامتحانات الحكومية» .

نمت المدارس الخاصة مع نمو المدارس الحكومية . فقد بلغ عددها في العام الدراسي ١٩٢٥-١٩٢٦ (٣٣) مدرسة (١) . وبعد ثلاثة اعوام ارتفع عددها الى مئة مدرسة موزعة على الشكل التالي :

— ٥٧ مدرسة للطوائف ( ٤٤ مدرسة للبنين و ١٣ مدرسة للبنات ) ، تضم (١٦٥٩) تلميذا و (٧٠٠) تلميذة .

— ٤٣ مدرسة للمسلمين تضم ١١٧٢ تلميذا (٢) .

واخذ عدد المدارس الخاصة يتناقص بعد ذلك حتى اصبحت في العام الدراسي ١٩٣١-١٩٣٢ (٩٣) مدرسة منها ٤٤ مدرسة تابعة للطوائف المسيحية و ٤٩ مدرسة تابعة للمسلمين اما عدد التلاميذ فقد تضاعف اذ بلغ (٢٥٢٦) تلميذا و (٧٤٤) تلميذه (٣) .

ثم اخذ عدد المدارس بالازدياد فبلغ عام ١٩٣٤-١٩٣٥ (١١٦) مدرسة ، ضمت مثني معلم ومعلمة (٤) . وفي العام التالي بلغ عدد المدارس (١١٨) ، ضمت ٥٦١٢ تلميذا و ٢١٤ معلما (٥) . وهذا العدد يساوي عدد التلاميذ في مدارس الحكومة في ذلك العام .

أما في عام ١٩٣٦-١٩٣٧ فقد انخفض عدد المدارس الخاصة الى (١٠٢) مدرسة ضمت ٤٧١٠ تلميذا و ١٧٢ معلما ومعلمة . وكانت هذه المدارس موزعة على الشكل التالي :-

- ٥٣ مدرسة كتاب .
- ١٦ مدرسة تابعة لكنيسة اللاتين .
- ١٤ مدرسة تابعة لكنيسة الروم الكاثوليك .
- ١١ مدرسة تابعة لكنيسة الروم الارثوذكس .
- ١ مدرسة تابعة للبعثة التبشيرية الامريكية .
- ١ مدرسة تابعة للبعثة التبشيرية الانجليكانية .
- ١ مدرسة تابعة للطائفة الارمنية .
- ١ مدرسة لجماعة مبشري الكنيسة (C.M.S)
- ١ مدرسة للطائفة البهائية (٦) .

Colonial No.20 (1926), P.61	(١)
Colonial No.40 (1929), p.107	(٢)
Colonial No.45 ( 932), p.184	(٣)
Colonial No.104 (1935), p.253	(٤)
Colonial No.112 (1936), p.320	(٥)
Colonial No.129 (1937), p.363	(٦)



ولم يشهد العام الدراسي التالي زيادة في عدد المدارس الخاصة ، وانما ازداد عدد المعلمين الى (١٩٤) معلما ومعلمة ، وارتفع عدد التلاميذ الى ٥٥٢٦ تلميذا وتلميذة . واصبح توزيع المدارس على الشكل التالي :-

- ٤٥ مدرسة كتاب للمسلمين .
- ١٦ مدرسة تابعة لكنيسة اللاتين .
- ١٤ مدرسة تابعة لكنيسة الروم الارثوذكس .
- ١٣ مدرسة تابعة لكنيسة الروم الكاثوليك .
- ٣ مدارس تابعة للبعثة التبشيرية الامريكية .
- ١ مدرسة تابعة لكنيسة الانجليكانية .
- ١ مدرسة تابعة للطائفة السبئية .
- ١ مدرسة تابعة للطائفة الارمنية .
- ١ مدرسة تابعة للجماعة الكنيسة التبشيرية .
- ٢ مدرسة لقوة حدود شرقي الاردن .
- ١ روضة اطفال (١) .

وانخفض عدد المدارس الخاصة قبيل نشوب الحرب العالمية الثانية الى (٧٧) مدرسة في العام الدراسي ١٩٣٨ - ١٩٣٩ ، ضمت ٢١٩ معلما ومعلمة و ٣٥٧١ تلميذا وتلميذة . اي ان عدد التلاميذ قد انخفض الى نصف ما كان عليه قبل عام واحد . واصبحت المدارس موزعة على الشكل التالي :-

- ٢٨ مدرسة اسلامية .
- ٣٢ مدرسة كاثوليكية .
- ٨ مدارس ارثوذكسية .
- ٥ مدارس بروتستانتية .
- ٢ مدارس تابعة لطوائف اخرى (٢) .

---

Colonial No. 146 ( 1938 ) , p. 355 (١)

Colonial No. 166 ( 1939 ) , p. 367 (٢)

ولم تتوفر لدينا اية احصاءات عن المدارس الخاصة في سنوات الحرب العالمية الثانية .

### ج - المدارس المهنية

خلت شرق الاردن ، في هذه الفترة ، من اية مدرسة مهنية ، باستثناء مدرسة الصنائع والفنون في عمان . وكانت تضم شعبة للحداثة واخرى للتجارة . وتتألف من صف تمهيدي وثلاثة صفوف صناعية . وكانت تقبل خريجي المدارس الأولية في الصف التمهيدي ، بينما تقبل خريجي المدارس الابتدائية الكاملة في الصف الاول الصناعي . وقد احتوت على على قسم داخلي للتلاميذ . الا ان عدد خريجيهما كان ضئيلا فلم يزد في العوام الدراسي ١٩٤٧ - ١٩٤٨ عن عشرة (١) .

### د - التعليم الجامعي والبعثات العلمية :

اعتادت مديرية المعارف ان تبعث بعدد محدود من خريجي المدارس الثانوية المتفوقين للدراسة في جامعات البلاد العربية المجاورة على نفقتها ، كما تبعث بالمتفوقات من خريجات المدارس الثانوية الى دار المعلمات الابتدائية في القدس . فقد بلغ عدد الطلبة الاردنيين الموفدين الى الجامعة الامريكية في بيروت خمسة طلاب عام ١٩٢٨ - ١٩٢٩ . كما بلغ عدد الطالبات الموفدات الى دار المعلمات الابتدائية في القدس ثلاث طالبات (٢) ، وظلت مديرية المعارف محافظة على هذا العدد من الموفدين لعدة سنوات .

وفي ١٠ تشرين الاول ١٩٣٤ قرر المجلس التنفيذي اناطة انتقاء افراد البعثات العلمية «بلجنة انتخاب الموظفين الدائمة» (٣) ولكن منذ ١٩٣٩ اوكل امر انتقاء افراد البعثات العلمية الى لجنة من المفتشين برئاسة مدير المعارف ، بحيث ترفع توصياتها الى رئيس الوزراء للتصديق عليها (٤) .

( ١ ) الحصري ، ساطع : حولة الثقافة العربية ، السنة الاولى ، ج ١ ، ص ٦٩ .

( ٢ ) Colonial No. 40 ( 1929 ) , p. 107

( ٣ ) الجريدة الرسمية ، عدد ٤٥٧ تاريخ ١٩٣٤/١١/١ .

( ٤ ) الجريدة الرسمية ، عدد ٦٢٣ تاريخ ١٩٣٩/١/٦ .

اما بالنسبة للموظفين الاردنيين وخاصة اولئك الذين لم تتح لهم ظروفهم الالتحاق بالجامعات العربية والاجنبية ، فقد فضلوا الالتحاق بمدرسة حقوق القدس . وقد اصدرت الحكومة الاردنية تعليماتها في شباط ١٩٣٥ بجواز التحاق الموظفين الاردنيين بالمدرسة المذكورة ، شريطة ان يتقدم الموظف بطلب رسمي الى رئيس الوزراء مرفق بتقرير من رئيس دائرته حول سلوكه ومقدرته . ثم يحيل رئيس الوزراء جميع الطلبات الى لجنة خاصة لانتقاء الموظفين المؤهلين .

ونصت تلك التعليمات على ان تمنح حكومة شرق الاردن شهادة النجاح في القانون بناء على تقرير من مدير المدرسة ، واعتبار «شهادة الدروس الحقوقية» التي تمنحها المدرسة او شهادة النجاح التي يعطيها المجلس التنفيذي الاردني مؤهلا للتعين في اي منصب قضائي او اداري في شرق الاردن ، ومؤهلا للترقية . ونصت تلك التعليمات ايضا على تفضيل شهادة هذه المدرسة للتعين في الوظائف القضائية والادارية على اية شهادة من اية مدرسة حقوقية اخرى في البلاد العربية (١) .

وتشكلت لجنة خاصة لاختيار الموظفين الراغبين في الالتحاق بالمدرسة المذكورة في ٢٤ آذار ١٩٣٥ ، من المستشار القضائي (بريطاني) ورئيس محكمة الاستئناف والمفتش الاداري (٢) . ورغم ذلك ظل عدد الجامعيين في الامارة محدوداً .

( ١ ) الجريدة الرسمية تاريخ ١٩٣٥/٢/١٦ ص ١٣٢-١٣٤ .

( ٢ ) الجريدة الرسمية ، عدد ٤٧١ تاريخ ١٩٣٥/٣/٢ .

## مصادر البحث

### ١ - المصادر العربية

- الاسد ، ناصر الدين / محاضرات في الاتجاهات الادبية الحديثة في فلسطين وشرق الاردن معهد الدراسات العربية العالية ، القاهرة ١٩٥٧ .
- اقتصاديات فلسطين ما بين اليهود والعرب ، من نشرات الوكالة اليهودية مطبعة سيناي القدس ١٩٣٧ .
- الجريدة الرسمية لامارة شرق الاردن ( ١٩٢٩ - ١٩٤٦ ) .
- الحصري ، ساطع / حولية الثقافة العربية ، السنة الاولى ، الجزء الاول ، الادارة الثقافية - جامعة الدول العربية ، القاهرة ١٩٤٩ .
- الشرق العربي ، الجريدة الرسمية لمنطقة الشرق العربي ( ١٩٢٣ - ١٩٢٩ ) .

### ٢ - المصادر الاجنبية :

- Colonial No. 20 ( 1926 ) Report by H.M.'s Government to the Council of the League of Nations on the administration of Palestine and Trans-Jordan for the year 1925 .
- Colonial No. 40 ( 1929 ) Report ..... for the year 1928.
- Colonial No. 45 ( 1932 ) Report ..... for the year 1931.
- Colonial No. 104 ( 1935 ) Report ..... for the year 1934.
- Colonial No. 112 ( 1936 ) Report ..... for the year 1935.
- Colonial No. 129 ( 1937 ) Report ..... for the year 1936.
- Colonial No. 146 ( 1938 ) Report ..... for the year 1937.
- Colonial No. 166 ( 1939 ) Report ..... for the year 1938.
- Vatikiotis, p. Politics and the Military in Jordan, Frank Cass & Co. London, 1967 .

# علمية السلوك

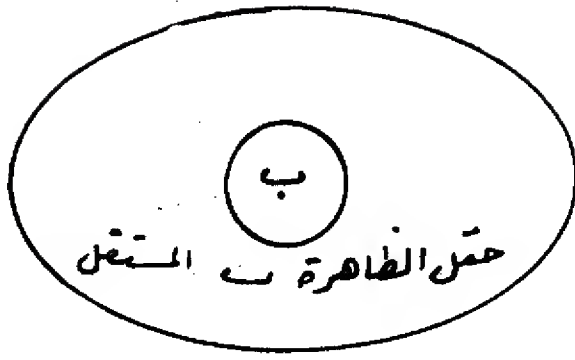
بقلم الدكتور

عمر محمد جبرين

يعرف العلم عادة « بأنه البحث عن العلاقات المقننة بين الاحداث الطبيعية او العوامل المتغيرة » وحينما يريد العالم أن يؤكد قانونا بين ظاهرتين فإنه يبدأ بمراقبتهما . فاذا لاحظ تغيرا ما في أحدهما بوجود الاخرى ، وان ذلك التغير ينعدم اذا عزلنا عن بعضهما ، فإنه يتساءل : « هل يتكرر حدوث ذلك التغير ؟ » ولكي يتأكد فإنه يعاود مراقبتها ثانية وربما لعدة مرات . فاذا تأكد له حدوث ذلك التغير فإنه يقرر قانونا يضبط العلاقة بين الظاهرتين إياهما .

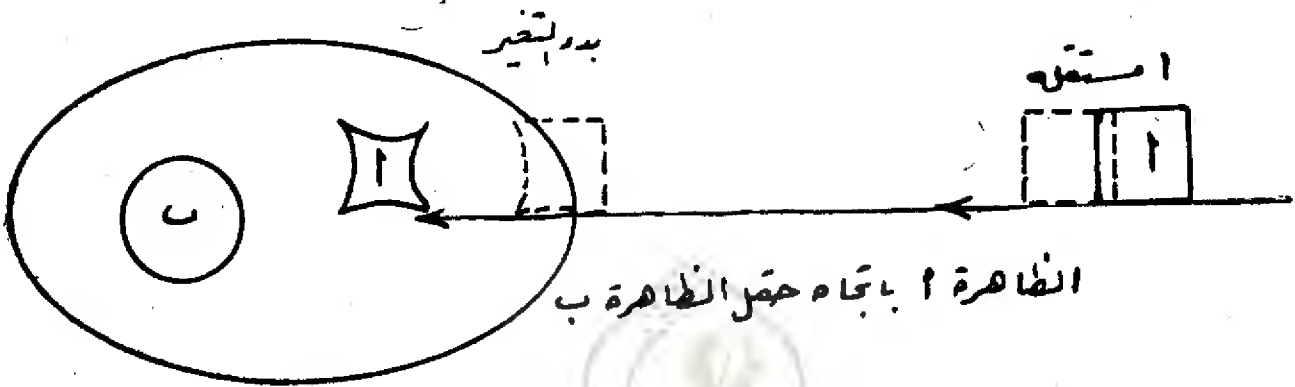
فلو فرضنا كما في الشكل اللاحق ان دخول الظاهرة ( أ ) حقل الظاهرة ( ب ) يحدث في هذه الاخيرة تغيرا في الشكل مثلا وباستمرار - ما دامت الظروف المحيطة بهما ثابتة - فان باستطاعتنا القول أن بين أ ، ب علاقة قانونية . ولكن العالم الباحث لا يكتفي عادة بما يلاحظه لأول مرة . بل يستمر في البحث عن العوامل التي ساعدت الظاهرة ( أ ) على احداث تغير في الظاهرة ( ب ) . وقد يجد تلك العوامل في نفس الظاهرة ( أ ) او خارجها بما في ذلك عوامل الظاهرة ( ب ) بوصفها جزءا من المحيط الخارجي للظاهرة ( أ ) .

ولا احد يعرف بالضبط ان كان اسحق نيوتن قد لاحظ فعلا سقوط التفاحة على الارض ام لا حينما اكتشف قانون الجاذبية . ولكننا قرأنا أن جاليليو الايطالي قال قبل نيوتن بتساوي سرع الاجسام الساقطة من فوق برج بيزا الشهير مهما اختلفت تلك الاجسام في الشكل والحجم والوزن . وبالرغم من أن بعض التصوير قد أدخل على ملاحظات



١

الظاهرة أ مستقرة



أن التغير الحاصل على شكل الظاهر أ سببه  
الظروف الجديدة الموجودة في حقل الظاهرة ب  
ولذلك كل الظروف الخارجية الأخرى .

جاليليو فيما بعد إلا أننا نستطيع القول بأن ملاحظاته ربما ساعدت نيوتن (بالإضافة إلى ملاحظاته الشخصية) على اشتقاق قانونه في الجاذبية . وكل ملاحظة علمية سابقة ساعدت وسهلت ملاحظة ظواهر علمية لاحقة . ولن يتم هذا لو لم تكن الطبيعة ذاتها قابلة للتقنين . ولو كانت الطبيعة غير ذلك ، عشوائية فوضوية ، لاستحال اشتقاق أي قانون يضبطها . فهل يصح على ضوء ما تقدم اعتبار السلوك الإنساني والحيواني ظواهر طبيعية ؟ وهل يمكن ضبط السلوك بقوانين ثابتة كما هي الحال مع الظواهر الطبيعية الأخرى ؟ .

الواقع أن مسألة علمية السلوك أثارت كثيراً من الجدل بين العلماء الطبيعيين وفلاسفتهم من جهة وبين علماء النفس وفلاسفتهم من جهة أخرى . ولا يزال الصراع قائماً لاستخلاص اعتراف بعلمية السلوك . ويجب ألا ننسى أن هذه ليست وجهة نظر علماء النفس جميعهم .



فالحقيقة ان ليس هناك اتفاق قاطع بين كل العاملين في حقل السلوك أنه علم كامل العلمية .  
الا أن كثيرا من الظواهر السلوكية امكن تقنينها كما أمكن ضبط المتغيرات المؤثرة في سير  
تلك القوانين . مما دعم وجهة نظر ذلك الفريق الاكبر من علماء النفس الذين يدعون بعلمية  
السلوك . وحججهم في ذلك تتركز حول فرضية العلم الاساسية السابقة وهي البحث عن  
العلاقات المقننة بين الظواهر الطبيعية او المتغيرات . والعمل الرئيسي لعالم النفس هو اثبات  
هذه الفرضية بتطبيقها على السلوك . فأولا : لاحظ علماء النفس أن السلوك - شأن معظم  
الظواهر الطبيعية - معقد للغاية . وأن من المستحيل الحديث عن كل نشاطات الفرد في  
لحظة واحدة . وعليه فان علماء النفس في بحوثهم يركزون على جوانب صغيرة ومحددة من  
السلوك تسمى « استجابات » . وثانيا : فان الاستجابات لا يمكن تسجيلها بالتفصيل دون  
استخدام وسائط التصوير ( ١ ) ولذلك فان تقارير علماء النفس عن السلوك تتناول بالتحديد  
الصفات المجردة منه مثل : سرعة الاستجابة او قوتها وهكذا . . . . .

غير أن كل جوانب السلوك تلك تعزى عادة الى خبرات مر بها الفرد في الماضي او  
الى خبرات يعيشها الفرد في الوقت الحاضر . وفي كلا الحالتين تمثل تلك الخبرات الظروف  
الموضوعية ، الفيزيائية وغير الفيزيائية ، التي يعيشها المرء في المكان والزمان المحددين . ومع  
ذلك يأبى علماء النفس الا أن يسمونها « بالمثيرات » . وكان الافضل أن تسمى بالظروف  
الخبرية الماضية والحاضرة ( ٢ ) . فحينما يتكلم عالم النفس عن المثيرات انما يشير الى الاحداث  
او التغيرات في الاحداث البيئية المحيطة بالفرد .

ولكي يؤكد علماء النفس المعنيون « علمية السلوك » وضعوا عددا من القوانين التي  
تمثل العلاقات التي تقوم بين المثيرات والاستجابات . من ذلك مثلا قوانين التعلم . فقد تبين  
ان مستوى الانجاز في تعلم استجابة معينة يعتمد بشكل منتظم على عدد المحاولات المبرمجة  
زمانا ومكانا . وكذلك على كمية المكافئة التي يحصل عليها الفرد نتيجة لمقدار اتقانه للاستجابة  
المطلوبة ، وربما على متغيرات اخرى . وفي الابصار اكتشفت قوانين اخرى ، اذ تبين  
أيضا ان ما يبصره فرد ما ( او ما يدعي بأنه يراه ) يعتمد على مساحة الاثارة البصرية وعلى  
نصاعة الأشياء التي يبصرها وكذلك أيضا على تواتر ظهورها في حقل الرؤيا ،  
وهكذا . . . . .

يلاحظ فيما تقدم من أمثلة انها تتناول أحداثاً بيئية يمكن قياسها كما وكيفاً بالأجهزة والأدوات المستعملة في العلوم الفيزيائية البحتة . نخذ مثلاً العلاقات التالية لبعض الظواهر الطبيعية : —

(١) حجم الكرة هو دالة نصف القطر

أي أن  $ح = د (نق)$

(٢) المسافة التي يتحركها جسم ساقط هي دالة الزمن

أي أن  $م = د (ن)$

الا يصح اذاً أن نشق قانوناً أو قوانين مماثلة للظواهر السلوكية التالية : —

(١) فتحة البؤبؤ هي دالة الضوء الساقط عليه .

(٢) الانجاز في التعلم هو دالة عدد مرات التدريب .

ولكن فتحة البؤبؤ هي استجابة ، وكذلك الانجاز في التعلم هو استجابة ( أو مجموعة استجابات ) . كما أن الضوء الساقط هو مثير وكذلك عدد المحاولات أو مرات التدريب وعليه وبالإمكان اشتقاق قانون يمثل العلاقة بين الاستجابة والمثير . ولقد استعمل علماء النفس قانوناً عاماً يمثل تلك العلاقة في شكل القانون التالي : —

$س = د (م)$

حيث  $س$  هي الاستجابة ،  $م$  هو المثير ،  $د$  هي الدالة . وما يحتاجه علماء النفس اليوم هو مجموعة قوانين من هذا النمط . ولكن الصعوبة في تطبيق القانون السابق تكمن في نوع وكم المثير . ونادراً ما تكون الاستجابة السلوكية الواحدة هي دالة مثير واحد . فالمثير القائم في لحظة زمنية حاضرة يستمد قوة تأثيره من خبرات الفرد السابقة . ويجب أن تكون تلك الخبرات نتيجة للعلاقات التي قامت بين الفرد وبين مثيرات مشابهة للمثير الحالي . وعلى هذا تكون استجابة الفرد الحالية مساوية لدالة عدد من المثيرات بما في ذلك المثير الحالي القائم . وبسبب هذا التعقيد في تأكيد الاستجابة السلوكية فإن القانون السابق [  $س = د (م)$  ] ليس سهل الاشتقاق الا اذا اعتبرت  $م$  ممثلة لعدد غير محدود من المعاملات المتغيرة المؤثرة في الكائن الحي والتي تثير استجابته .

ولم تكن هذه هي المشكلة الوحيدة في تقنين السلوك التي يواجهها عالم النفس . فيادين علم النفس — شأن العلوم التطبيقية الأخرى — كثيرة . وبعضها لا يستطيع تطبيق قانون

الاستجابة - الاثارة السابق . كما أن ميسادين كثيرة من العلوم التطبيقية لا تستطيع تطبيق قانون السبب والتأثير ( Cause and Effect ) العام . والقانونان متساويان من حيث الوظيفة في التطبيق كل في ميادينه . خذ مثلاً عالم النفس الاكلينيكي وعالم النفس الذي يختص في تطبيق الاختبارات فقط ، انهما لا يعتمدان مطلقاً على القانون [ س = د ( م ) ] بل يعتمدان بدلاً منه على مجموعة القوانين التي يطلقون عليها [ س — س ] أي قوانين الاستجابة - الاستجابة . وفي المثال التالي ايضاح لذلك (١) .

هناك دلائل كثيرة تشير الى أن الفرد الذي يعاني من حالة احباط أثناء محاولاته المتعددة لاشباع حاجاته يطور ميلاً للسلوك العدواني . وعليه يمكن القول بأن علاقة قانونية تقوم بين حالة الاحباط ( وهي استجابة ) وبين حالة الميل للعدوانية ( وهي استجابة ايضاً ) . وهنا يستطيع عالم النفس الاكلينيكي أن يتنبأ طبقاً لقانون [ س = د ( م ) ] بأن الشخص الذي عانى من الاحباط لمرات عديدة سيؤدي حتماً سلوكاً عدوانياً نتيجة لحالة الاحباط الدائمة عنده . أي أن الميل للسلوك العدواني كان استجابة لاثارة حالة الاحباط . ولكن يحدث أن يعطي عالم النفس الاكلينيكي اختباراً معيناً لنفس الشخص المريض فيكشف الاختبار ان لهذا الشخص ميولاً قوية نحو العدوانية ويحتمل أن يكون عدوانياً في كثير من المواقف .

هنا نلاحظ أن التنبؤ الاول ( الاحباط يؤدي الى العدوانية ) تعزز بالتنبؤ الثاني ، ( شخص مريض يكشف الاختبار ان له ميولاً عدوانية ) . فما فعله الاكلينيكي هنا هو مراقبة قطاع صغير من سلوك المريض في وضعية مضبوطة تسمى اختبار . ومن خلال سلوكه في هذه الوضعية تنبأ بما سيكون عليه بعض سلوكه الآخر . فكيف نقن هذه العلاقة ؟ .

في العادة نلجأ الى قوانين من نمط آخر غير النمط السابق يمثلها القانون المعروف [ س = د ( س ) ] حيث ( س ) تمثل السلوك العدواني الناتج عن الاحباط بينما ( س ) هو السلوك الذي كشف عنه الاختبار (١) .

لقد أصبحت مجموعة القوانين من هذا النمط مستعملة في عمليات التشخيص بشكل واسع . الا انها لا توفر ضبطاً على السلوك بدون توفر معلومات سابقة تجمع بواسطة القانون السببي الاول [ س = د ( م ) ] . ومع ذلك ، فلا يكفي هذا كله لجعل علم النفس علماً تطبيقياً كاملاً . فمحتاج اليه هو نوع من القوانين تنظم العلاقة بين مجموعة القوانين التشخيصية من نوع [ س = د ( س ) ] . ومجموعة القوانين السببية من نوع [ س = د ( م ) ] .

ان هذه العلاقة ضرورية لسبيين :-

اولا : لان كلا مجموعتي القوانين السابقة تعتمد الى حد ما على فعل المتغيرات الآتية القائمة في الوضعية التي يخضع لها الفرد فسواء اعتمدنا قانون السببية في السلوك وهو [س=د(م)] او اعتمدنا قانون التشخيص وهو [س=د(س)] فان ما يشد انتباهنا هنا هو اثر (م) على (س) او اثر (س) على (م) . ونحن نعرف ان (م،س) ليستا كل ما يثير السلوك في الفرد في تلك اللحظة الزمنية وفي الوضعية القائمة . بل ان كلا من (م،س) يقف بدلا عن مجموعة من المتغيرات التي هي في تفكير الفرد . ونحن لانعرف عادة ما يجري في تفكير الفرد ولا نستطيع ان نرى ما يجري في عقله اثناء عمليتي الاثارة الاستجابة .

وحتى في التجارب السيكلولوجية على الحيوانات فان الخبرة السابقة تبقى ذات اثر على سلوكه اثناء محاولاته لحل المشكلة التي نضعه حيالها . طالما وان في تلك المشكلة خصائص مماثلة لمشاكل اخرى كونت عنده خبرات معينة . وليس صحيحا ان الحيوان عديم الخبرة فهذه الفكرة عن الحيوانات الدنيا من الانسان خاطئة في اصولها ولكننا نستطيع ان نميز في حكم الخبرات ونوعياتها ومدى تعقدتها بين الانسان والحيوان اما فكرة الخبرة فامر مسلم بوجوده لدى الاثنين . كل ذلك يدفعنا لان نحسب حسابا للمتغيرات غير المنظورة في اي مشكلة يواجهها الفرد . وهذه المتغيرات بدون شك تعزز السلوك الذي سيقوم به ، او السلوك الذي نتنبأ بأنه سيقوم به .

ثانياً : ان مجمل البحوث السيكلولوجية تقوم في الاصل على قاعدتين اساسيتين (١) هما :-

أ ( البحوث السيكلولوجية التي تتخذ من التغيرات الفيسيولوجية في الفرد دلائل على انه قام بسلوك معين . وينحى علماء النفس الذين يتبعون هذا الاتجاه الفيسيولوجي الى ادخال عنصر ثالث في مجموعة القوانين السببية وهو المعامل الذي يمثل الفرد او الحيوان موضوع الدرس (٣) . وفي العادة يختصر التعريف به على انه كائن حي دون تحديد لنوعه . ومن هنا اصبحت صيغة هذا النمط من القوانين تمثل تأثير المثير في الكائن الحي لكي ينتج السلوك . أي س=د(مك) .

حيث تمثل (م) المثيرات ، (ك) الكائن الحي ، (س) الاستجابة او السلوك  
الحاصل . وطبقا لهذه الصورة من القوانين فان الاثارة تحدث في ذات الكائن  
الحي التغيرات الفيسيولوجية والعضوية المناسبة التي تجعله يقوم بالسلوك المناسب  
الذي نراه . ولهذا يعتمد هذا الفريق من الباحثين السلوكيين الى معرفة العلاقة  
بين التغيرات في كل من الجهاز العصبي (٥،٤) وجهاز الغدد والجهاز الدموي  
والجهاز العضلي من جهة ، وبين التغيرات في سلوك الفرد (الكائن الحي)  
من جهة اخرى .

ب - اما الفريق الثاني من الباحثين السيكلوجين فيعتمد الفرضيات النظرية في حل  
المشكلات السلوكية . وفي اعتقادهم ان الدافع والعادة والشعور والاجهاد والضمير  
والتفكير والتعلم وكل العمليات الرمزية الاخرى ، انما هي اشياء في ذات الفرد  
(١ ، ٥) وكانهم يشيرون الى عناصر مادية محسوسة في كيانه : كعدهته او دماغه  
او حركة ذراعه . والحقيقة أنهم يدركون تماما انه لا يوجد شيء مادي اسمه ارهاق  
أو عادة او دافع او تفكير وغير ذلك . وانما هذه الامور كلها هي نتائج لتفاعلات  
بيولوجية كيميائية كهربائية تتم في كيان الكائن الحي حينما تثير حواسه .  
كما يعتمد هذا الفريق من الباحثين السلوكيين الى افتراض متغيرات تتوسط بين الاثارة  
والاستجابة في قوانينهم مع الاشارة اليها بانها فرضية كالتالي : -  
س = د ( م ف )

حيث تقف (م) للمثيرات ، (ف) للمتغيرات المفترضة ، (س) للاستجابة ولا  
يجد المرء مبررا لكل هذه التعقيدات في سبيل خلق علمية للسلوك فما دامت  
القناعة قائمة بان هناك متغيرات نير وفيسيولوجية تتوسط بين المثير الآتي وبين  
الاستجابة المتوقعة ، وحيث اننا نستطيع تحديد مادية الجهاز او الاجهزة العضوية  
في كيان الكائن الحي فلا داعي الى افتراض بدائل عنها .

#### الخلاصة :-

ايا كان موقفنا من علمية السلوك فان علم النفس يهدف لفهم الاسباب التي تجعلنا  
«نسلك» بهذا الشكل او بذاك في الظروف الزماني والمكاني الذي نكون فيه . وكما يقول  
بيرسون (٦) فان اي ميدان من ميادين المعرفة - وافر الحظ في تطبيق  
الاساليب العلمية . وقد صنفها أندروز (٧) في الاساليب التالية :-

- ( ١ ) اساليب اختيار الافراد المراد دراستهم
- ( ٢ ) اساليب التحكم في المثيرات الدخيلة اثناء البحث
- ( ٣ ) اساليب ارشاد وتوجيه انتباه الافراد موضوع الدراسة
- ( ٤ ) اساليب عرض المثيرات المرغوب دراسة تأثيرها
- ( ٥ ) اساليب تسجيل التغيرات الجسمية اثناء البحث
- ( ٦ ) اساليب ملاحظة وتسجيل الاستجابات الظاهرية
- ( ٧ ) اساليب تحليل البيانات الحاصلة واستخلاص النتائج منها .

وبالرغم من التداخل الوارد بين الاساليب السابقة الا انها تعمم عند التطبيق على الانسان والحيوان . كما وتستعمل في دراسة التعلم والاحساس والاثارة والشذوذ والنمو والتطور والشخصية والتربية والاجتماع والصناعة وغير ذلك من ميادين الحياة . ويلعب الضبط والتحكم في الدراسات السيكولوجية ادوارا لا تقل اهمية عما يلعب في الدراسات الفيزيائية والكيميائية البحتة . بل ربما فاق الضبط والتحكم في الدراسات السيكولوجية ما يماثل ذلك في كثير من الدراسات الاخرى . ويكفي ان نذكر ان ضبط عينة من معدن ما في بوتقة مخبرية لا يتطلب الدقة والانتباه اللازمين لضبط نمط سلوكي انساني او حيواني يخضع للتجربة اذا عرفنا مدى احتمال تدخل عوامل ذاتية في الفرد اثناء التجريب تشوش على ضبط المثيرات الاصلية في التجربة . (٨)

ولقد اصبحت الاساليب الاحصائية والرياضية المختلفة ادوات اساسية في تقييم السلوك وقياسه . فالبيانات الحاصلة من اي تجربة سيكولوجية تترجم الى ارقام ويطبق عليها التحليل الاحصائي لاستخلاص كل المعلومات الاساسية منها . هذا مع العلم ان الاساليب الاحصائية هي الاساس في تخطيط التجارب السيكولوجية الناجحة .

ولاشك ان كل ماتقدم يتطلب اتباع قوانين منطقية فليس هناك ضبط او تحكم بدون قوانين وليس هناك احصاء وتحليل بدون قوانين . ومهما كانت تلك القوانين او بعضها مختلفة عن قوانين العلوم التطبيقية الاخرى فانها بالتأكيد فتحت ميادين جديدة واسعة امام العقل البشري للتعليل واستخلاص النتائج .



## References

- 1 — Kimble, G. A., "Psychology as a Science", Scientific monthly, 77, PP. 156 - 160, 1953.
- 2 — Crafts, L. W. & others, Recent Experiments in Psychology. McGraw-Hill, New York, 1950.
- 3 — Meredith, G. P., Instruments of Gommunication. Pergamon Press, London, 1966.
- 4 — Boring. E. G., Sensation and Perception in the History of Experimental Psychology. New York, Appleton - Century, 1942.
- 5 — Hebb, D. O., The Organization of Behaviour, A Neuropsychological Theory, New York, 1949.
- 6 — Pearson, K. The Grammer of Science, London, Adam and charles Black, 1911, (Reserved document, Centural Library, Leeds University, England).
- 7 — Andrews, T.G., Methods in Psychology, John Wiley & Sons, NewYork, 1949.
- 8 — Jibrin, O.M., The Geometrical Control of Perception, with appplication to the problem of dyslexia, Unpublished Ph. D. thesis, leeds Univ-England, 1969.

# انتاج النفط وآثاره على السكان

## والعمران في الكويت

الدكتور حسن عبد القادر صالح

مقدمة :

لا شك في ان اي باحث يحاول معرفة مؤثرات التطور الحضاري الحديث للمجتمع الكويتي ، سيضع في اعتباره ان البترول هو المؤثر القوي ، والعامل الاساسي لكل تقدم . واذا القينا نظرة متعمقة على الكويت اليوم كدولة منتجة للبترول ، ادر كنا مدى التغير الذي يطرأ على الاوضاع الاجتماعية والاقتصادية لسكانها . فقد قلبت الثروة البترولية وجه الحياة في الكويت وجعلتها تخطو خطوات واسعة الى الامام في مجال التقدم الاجتماعي والمادي ، فالعصر الآلي الذي نعيش فيه الآن قد احدث تحولاً جذرياً في كافة النواحي العمرانية والثقافية والاقتصادية خلال فترة قصيرة جداً ، اذا قورنت بالفترة التي استغرقتها التطور الناشئ عن الثورة الصناعية في اوروبا .

وتعتبر الكويت الدولة السادسة في انتاج النفط في العالم بعد الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي وايران والمملكة العربية السعودية وفنزويلا . وقد بلغ انتاجها عام ١٩٧١ نحو ١٤٥ مليون طن متري ( ١٠٥٣ مليون برميل ) (١) . وتعتبر الكويت الثانية في العالم من حيث كمية الاحتياطي للبترول ( ٦٧ بليون برميل ) ، اي ١٢٩٨٪ من الاحتياطي العالمي (٢) ، وتسبقها المملكة السعودية بنسبة ٢٦٧٢٪ من الاحتياطي العالمي .

1) Petroleum Press Service. January 1972.

( ٢ ) مجلة نفط العرب . العدد (٢) بيروت . نوفمبر ( ١٩٧٠ ) ص ٥٥ .

وتعمل في صناعة البترول في دولة الكويت ست شركات للتنقيب وإنتاج البترول واستغلاله ضمن أراضي الكويت والمنطقة الكويتية السعودية المقسومة (١) . وأهم حقول البترول في الكويت حقل البرقان الذي اشتمل على ٣٨٦ بئرا في عام ١٩٧٠ ، وحقل الوفرة الذي بلغ عدد آبارها نحو ٣٧٤ بئرا . ويصدر البترول من موانئ الاحمدي والشعيبة وعبدالله (شكل ١) . ويعتبر ميناء الاحمدي من اكبر الموانئ البحرية البترولية في العالم حيث يضم الجزيرة الاصطناعية التي يمكنها استقبال اكبر الناقلات العملاقة الموجودة في العالم من تلك التي تزيد حمولتها على ٣٠٠.٠٠٠ طن ، كما تستطيع تعبئتها بمعدل يزيد عن ١٥٠.٠٠٠ طن في الساعة (٢) . كل هذه العوامل جعلت تكلفة إنتاج البترول الخام الكويتي ، بما في ذلك تحميله الى الناقلات ، اقل من اية تكلفة إنتاج اخرى في العالم .

ويتزايد إنتاج الكويت من البترول الخام عاما بعد عام ، فبينما بلغ مجموع إنتاج الكويت في عام ١٩٤٦ من البترول الخام ٩ر٥ مليون برميل امريكي فانه في عام ١٩٧١ بلغ نحو ١٠٥٣ مليون برميل . وقد سجل الإنتاج رقما قياسيا في شهر نيسان من عام ١٩٧٢ عندما وصل الى ٣٩ مليون برميل يوميا . والجدير بالذكر ان معدل الإنتاج اليومي من البترول الكويتي بلغ ٣١ مليون برميل في عام ١٩٧٢ (٣) .

### تطور السكان

كان عدد سكان الكويت في عام ١٩٤٨ نحو ١١٠.٠٠٠ نسمة ، وزاد في تعداد عام ١٩٥٧ ليصل الى ٢٠٦.٤٧٣ نسمة ، وفي تعداد ١٩٦١ ليصل ٣٢١.٦٢١ نسمة ، وفي تعداد عام ١٩٦٥ ليصل الى ٤٦٧.٣٣٩ نسمة ، وفي تعداد عام ١٩٧٠ ليصل الى ٧٣٨.٦٦٢ نسمة (شكل ٢) . والجدير بالذكر ان معدل نمو السكان في الكويت خلال الفترة من ١٩٦٠ الى ١٩٧٠ بلغ نحو ١٠٪ (٤) .

ومما يسترعي الانتباه عند دراسة الزيادة الطبيعية لسكان الكويت ، ان هذه الزيادة (٤٪) تعتبر واحدة من بين أعلى الزيادات الطبيعية في العالم. ويعود ذلك الى تزايد معدلات المواليد في الوقت الذي تناقصت فيه معدلات الوفيات . ويقدر معدل الوفيات العام في

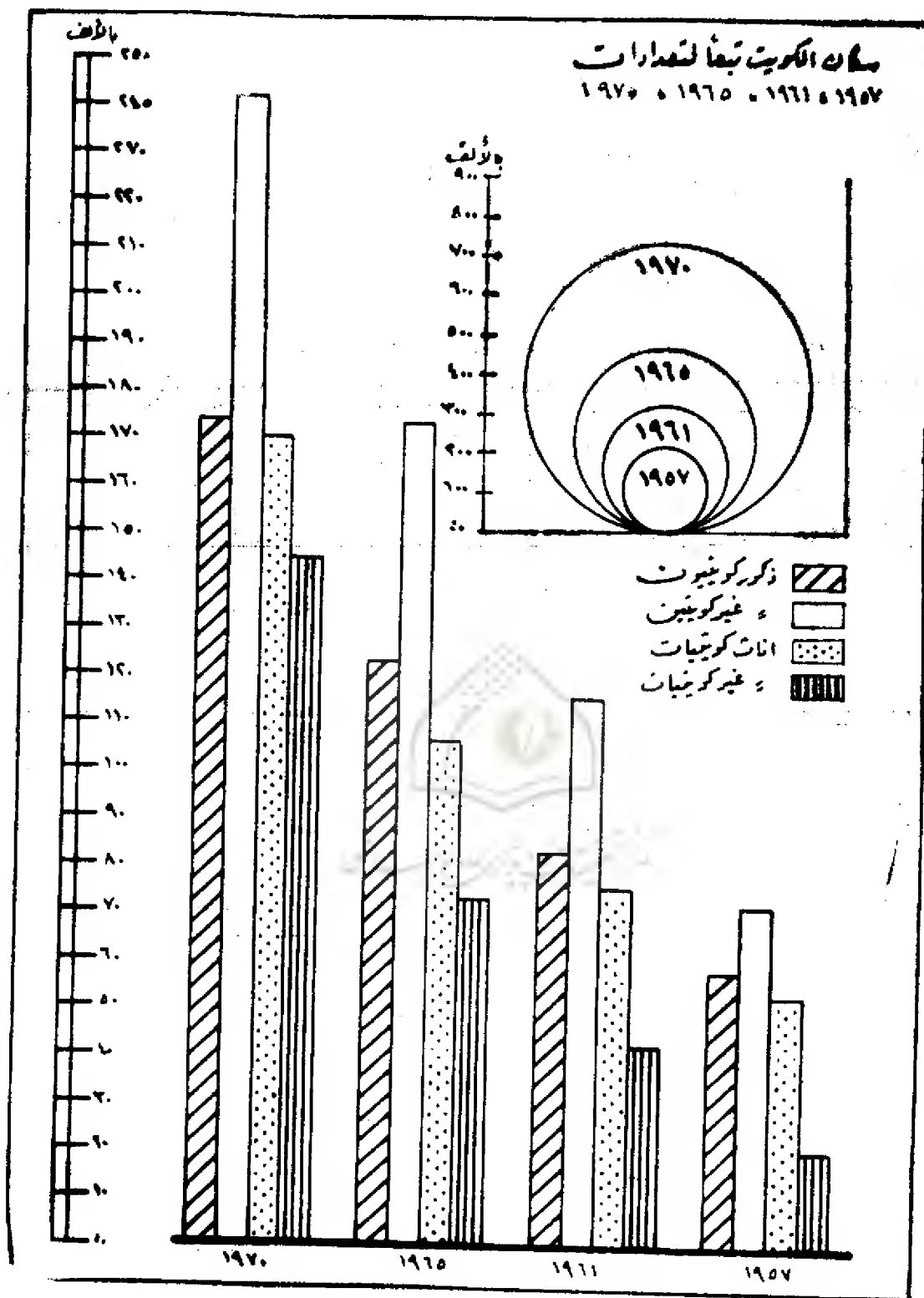
(١) وزارة المالية والنفط الكويتية ، نفط الكويت . الكويت (١٩٧٠) . ص ١٥-١٦ .

(٢) وزارة الاعلام الكويتية ، مجلة الكويت . العدد (١٨١) الكويت (١٩٧٠) ص ٢٨ .

(٣) مجلة نفط العرب . العدد (١) بيروت . اكتوبر (١٩٧٢) ص ٣٠ .

(٤) مجلة نفط العرب . العدد (١٢) سبتمبر (١٩٧٢) ص ١٦ .





السكان في سنوات التعداد حسب النوع

شكل ٢

الكويت خلال السنوات الاولى من هذا القرن بما يزيد على ٢٥ في الالف، اما وفيات الاطفال فكان معدلها يزيد على ١٢٠ في الالف (١). وقد هبطت نسبة الوفيات بعدئذ بدرجة كبيرة نتيجة لتحسن الاوضاع الصحية والاجتماعية، ولزيادة عدد المستشفيات والعيادات الصحية التي اقيمت في السنوات الماضية. ففي اوائل الستينات بلغ معدل الوفيات العام بين ١٠-١٥ لكل الف، بينما كان معدل وفيات الاطفال يتراوح بين ٣٥ - ٤٥ لكل الف. وفي عام ١٩٧٠ بلغ معدل الوفيات نحو ٥ لكل الف، بينما كان معدل وفيات الاطفال ١٣ لكل الف.

وفيما يتعلق بمواليد سكان الكويت نجد انهم زادوا خلال الفترة ما بين عام ١٩٥٨ وعام ١٩٧١ الى اربعة اضعاف. وتزايدت نسب الخصوبة ايضا خلال نفس هذه الفترة، وبمعنى آخر فان عدد النساء الكويتيات اللواتي في سن الحمل قد زاد في عام ١٩٧١ عنه في الاعوام السابقة، وبالتالي فان عددا اكبر من الاطفال يولدون في الوقت الحاضر. ويمكن ان نذكر العوامل التي تشجع الاسرة الكويتية على الانجاب كما يلي :-

١ - تحسنت الاحوال الصحية كثيرا في السنوات الاخيرة نتيجة للرعاية الصحية والخدمات الطبية التي تقدمها الدولة للمواطنين، مما زاد من فرص بقاء الاطفال الصغار احياء اكثر من ذي قبل.

٢ - لا يمثل انجاب المرأة الكويتية لعدد من الاطفال اية مشكلة مالية للأسرة.

٣ - زادت نسبة النساء الكويتيات اللواتي في سن الانجاب.

٤ - تزايد حجم الاسرة باطراد مع ازدياد الزواج في سن مبكرة، اذ لوحظ في عام ١٩٧١ ان اكثر من نصف حالات الزواج تمت عندما كانت سن العروس تتراوح ما بين ١٥ و ١٩ عاما.

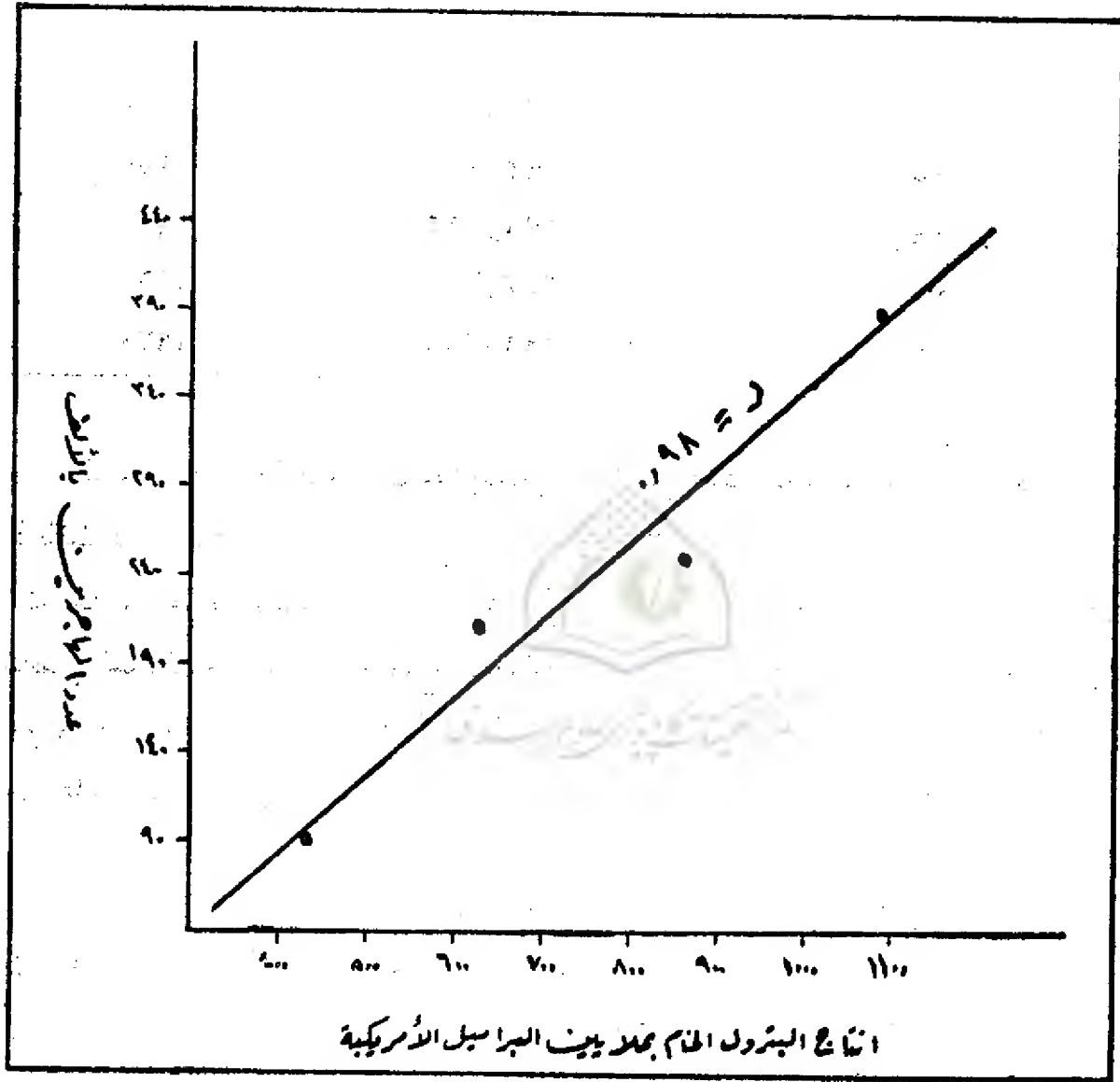
٥ - يوقن الكويتيون ان فرص التعليم المجاني لاطفالهم مهياة، وان فرص العمل لابناءهم بعد اكمال تعليمهم مكفولة.

1) Hill, A.G., Urban population growth in Kuwait. I. B. G. Population Study group's Symposium, Univ. of Keele, Sept. (1969) p. 4.



والجدير بالملاحظة ان معدل مواليد السكان غير الكويتيين يقل عن معدل مواليد السكان الكويتيين ، وبالرغم من ذلك نجد ان معدلات الزيادة الطبيعية للسكان غير الكويتيين لا تزال تزيد عن ٣٪ سنويا . ومن ناحية اخرى نلاحظ تزايدا في عدد النساء غير الكويتيات اللواتي في سن الانجاب ( ١٥ - ٤٤ سنة ) . كما نلاحظ ارتفاعا في نسبة المتزوجين من غير السكان الكويتيين ، فبينما كانت نسبة المتزوجين من غير الكويتيين ٣٩٫٧٪ من مجموع السكان الذين يزيد سنهم على ١٥ سنة في عام ١٩٥٧ ، فانها وصلت الى ٤٣٫٥٪ في عام ١٩٦٥ ، ووصلت الى ٦٦٫٦٪ في عام ١٩٧٠ . وقد استفاد الاجانب من السكان غير الكويتيين من التسهيلات الصحية المقدمة لهم في الكويت . ويؤكد هذه الحقيقة ما تمخض عن الرعاية الصحية من انخفاض محسوس في معدلات الوفيات . يروج انخفاض معدلات وفيات الاطفال عند السكان غير الكويتيين بدرجة اكبر منها عند السكان الكويتيين الى المستوى التعليمي الاعلى عند الفئة الاولى .

وليست الزيادة الطبيعية هي العامل الوحيد في زيادة سكان الكويت ، بل ان هذه الزيادة السكانية ترجع في اساسها الى الهجرة الجماعية التي شهدتها البلاد والى التجنس ايضا وتنضج العلاقة بين تزايد انتاج البترول وتزايد تدفق المهاجرين الى الكويت ، فالبترول كان عاملا قويا في تغيير كيان الكويت الاجتماعي واجتذاب المزيد من العمال من الخارج ، ويؤكد هذه الحقيقة ارتفاع قيمة معامل الارتباط بينهما ( ٠٫٩٨ ) ( شكل ٣ ) . ومع ان الاعمال المتعلقة بالبترول قد استوعبت الكثير من العمال الكويتيين الا انهم لم يبلغوا عددا يمكن الاكتفاء به . وحيث ان الكويت لم تعرف مشكلة البطالة قبل ظهور البترول ، لذا فقد كان من الطبيعي ان تجتلب حاجتها من العمال الفنيين وغير الفنيين من الخارج ، لكي يستطيع دولا العمل ان يدور ولكي تسد البلاد حاجتها من العمال تلبية لفرص العمل العديدة ولمواجهة متطلبات الحرف الجديدة . وقد تدفق الى الكويت آلاف الموظفين والمدرسين والاطباء والمهندسين ورجال الاعمال للعمل فيها كسبا للرزق ومساهمة في بناء دولة الكويت الحديثة .



العلاقة بين انتاج البترول الخام في الكويت وقدره المطاوعة البترول

(١٩٥٧ - ١٩٧٠)

شكل ٣

ويوضح الجدول التالي تطور الهجرة السكانية الى الكويت خلال الفترة من ١٩٤٧ - ١٩٧٠ .

السنة	عدد السكان غير الكويتيين	% من مجموع السكان
١٩٤٧	١٠ر٠٠٠	٩ر١%
١٩٥٠	١٧ر٠٠٠	١١ر٣
١٩٥٣	٣٦ر٠٠٠	١٤ر٤
١٩٥٧	٩٢ر٨٥١	٤٥
١٩٦١	١٥٩ر٧١٢	٤٩ر٧
١٩٦٥	٢٤٧ر٢٨٠	٥٢ر٩
١٩٧٠	٣٩١ر٢٦٦	٥٣

نستنتج من هذا الجدول ان نموا مستمرا طرأ على عدد السكان المهاجرين الى الكويت ، اذ بلغت نسبة زيادتهم منذ بداية انتاج البترول حتى الآن نحو ٤٠٠٠٪ اي انهم تضاعفوا اكثر من ٣٩ مرة . ويؤدي التزايد المستمر في اعداد السكان غير الكويتيين الى استمرار تناقص السكان الكويتيين الى مجموع السكان العام . ففي عام ١٩٤٧ كانت نسبة الكويتيين نحو ٩٠ر٩٪ من المجموع العام لسكان الكويت . اما في عام ١٩٥٧ فكانت نسبتهم تمثل ٥٥٪ ، وفي عام ١٩٦٥ وصلت نسبتهم الى ٤٧٪ ، وكانت في عام ١٩٧٠ تمثل ٤٧٪ .

والجدير بالذكر ان استمرار هبوط المركز النسبي للسكان الكويتيين قد يخلق في المستقبل من المجتمع الكويتي مجتمعا غير متوازن ، وهذا أمر غير مرغوب فيه من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية لما له من آثار على الأمن والاستقرار والوضع السياسي . ومع ذلك يمكن القول بأنه نظرا لان الاقتصاد الكويتي بدأ منذ السنوات الخمس الماضية يأخذ طابع الاستخدام الكامل ، وبالتالي عدم القدرة على الاستيعاب الفعلي لليد العاملة الجديدة فان الحاجة الى الايدي العاملة والخبرات الفنية تميل الآن للتوقف عند الحدود الحالية.

ويوضح الجدول التالي التوزيع النسبي للسكان غير الكويتيين ( المهاجرين ) حسب الجنسية خلال الفترة من عام ١٩٥٠ - ١٩٧٠ .

١٩٧٠	١٩٦٨	١٩٦٥	١٩٦١	١٩٥٧	١٩٥٠	
٣٨	٢٧	٣١	٢٣	١٦	٧	اردنيون وفلسطينيون
١٠	١٧	١١	١٧	٢٨	٢٦	عراقيون
٧	٩	٧	١٠ (ج.ع.م)	٢	٢	سوريون
٦	٦	٨	١٠	٧	٣	لبنانيون
٤	٦	٨	٩	٧	١٠	عمانيون
٨	٥	٤	١٠ (ج.ع.م)	٢	٣	مصريون
٤	٣	٥	٥	٤	١١	هنود
٤	٣	٥	٤	٣	٥	باكستانيون
١٠	٣	١٢	١١	٢١	١٩	ايرانيون
١	١	١	٢	٢	٣	انجليز
٨	٢٠	٨	٩	٨	١١	جنسيات اخرى
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	المجموع

المصدر : ١ - تعدادات سكان الكويت ١٩٥٧ ، ١٩٦١ ، ١٩٦٥ ، ١٩٧٠ .

٢ - Hill, A.G., Urban Poulation growth in Kuwait. p. 7.

نستنتج من الجدول ان الاردنيين والفلسطينيين يحتلون المكانة الاولى من الناحية العددية بين الجنسيات المختلفة الموجودة في الكويت حاليا ، اذ بلغ عددهم نحو ١٤٨٠٠٠ نسمة اي اكثر من ثلث مجموع السكان غير الكويتيين ، يتلوهم العراقيون ( ٣٩٠٠٠ نسمة ) والسوريون واللبنانيون ( ٥٣٠٠٠ ) نسمة . والملاحظ ان العراقيين والاييرانيين كانوا يمثلون الغالبية الساحقة من الناحية العددية خلال العقد الخامس ، اذ كانت نسبتهم في تعداد عام ١٩٥٧ تقرب كثيرا من نصف مجموع المهاجرين المقيمين في الكويت . وقد هبطت نسبة

العراقيين والاييرانيين في اوائل العقد السادس ، اذ كانت في تعداد عام ١٩٦١ تزيد قليلا عن ربع مجموع المهاجرين \* ويعزى السبب الذي اليه يعود توقف ارتفاع حجم السكان العراقيين وميله الى الانخفاض الى الازمة السياسية التي شهدتها العلاقات الكويتية العراقية ابان حكم عبد الكريم قاسم ، فبعد عام ١٩٦١ انخفض حجم العراقيين متدنيا الى نسبة ضئيلة في عام ١٩٦٥ . ثم بدأ يميل الى الارتفاع بعد عام ١٩٦٥ بعد عودة العلاقات الى حالتها الطبيعية ولكنه عاد فانخفض في عام ١٩٧٠ ، ويعتقد انه سيواصل انخفاضه خلال هذا العقد .

وقد تدنت نسبة الايرانيين كثيرا في العقد السادس عما كانت عليه في العقد الخامس لسببين : اولهما يتعلق بتخوف الكويتيين من اخطار الهجرة الايرانية الى بلادهم ، وما يمكن ان تسبب لهم من قلق ومشاكل أمنية في المستقبل ، وزاد من تحسب الكويتيين مطالبة ايران المستمرة آنذاك لجزر البحرين ، وسيطرة كثير من الايرانيين في الكويت على الاقتصاد الكويتي ، وبخاصة القطاع التجاري . وينتظر ان تواصل نسبة الايرانيين انخفاضها في الكويت خلال العقد الحالي على اثر الفتور في العلاقات السياسية بين ايران والكويت نتيجة لاستيلاء ايران على جزر طمب الصغرى والكبرى وأبي موسى الواقعة في مدخل الخليج العربي . وثانيهما يتعلق بسياسة الكويت الداخلية التي ترمي الى تنظيم الهجرة والسماح لعدد محدود من المهاجرين بدخول الكويت ، وبخاصة المتعلمين والفنيين واصحاب الحرف النادرة . وحيث ان معظم المهاجرين الايرانيين يتكونون من العمال الفعلة ، الذين تبلغ نسبة الأميين من الذكور فيهم ٨١٪ ، والذين لم يعد الاقتصاد الكويتي خلال العقدين الماضي والحالي بحاجة اليهم ، فان من الطبيعي ان تتدنى نسبة الايرانيين في الكويت الى درجة ملحوظة .

وقد صاحب انخفاض حجم السكان العراقيين والاييرانيين باعداد كبيرة ارتفاع في الارقام المطلقة للسكان الفلسطينيين والاردنيين والسوريين واللبنانيين والعمانيين وذلك لمواجهة الحاجة الى الايدي العاملة من جهة ، ولارتفاع نسبة المتعلمين وانخفاض نسبة الأمية بين هؤلاء المهاجرين من جهة ثانية \* ، وللأوضاع الاقتصادية التي سادت بلادهم الاصلية ، اضافة الى سهولة المواصلات والتسهيلات التي منحت لهم في الكويت آنذاك . والجدير بالذكر ان حرب حزيران ١٩٦٧ تمخضت عنها هجرة اعداد كبيرة من الفلسطينيين والاردنيين واقامتهم في الكويت للعمل أو للإقامة مع اقاربهم العاملين هناك .

---

\* تبلغ نسبة الأميين من الذكور عند الاردنيين والفلسطينيين واللبنانيين والسوريين أقل من ٢٦ بالمائة ، وهي نسبة قليلة اذا قورنت بنسبة الأميين من الذكور العراقيين حيث وصلت الى ٦٧ بالمائة .

وعند دراسة تركيب السكان غير الكويتيين داخل الكويت نلاحظ ما يأتي :-

- ١ - ارتفع عدد النساء اللواتي وصلن الكويت بين عام ١٩٥٧ وعام ١٩٧٠ بشكل ملحوظ. ففي عام ١٩٥٧ كانت هناك ٢٧٤ امرأة غير كويتية مقابل ١٠٠٠ رجل غير كويتي. وفي عامي ١٩٦١ و ١٩٦٥ ارتفع الرقم الى ٣٧٤ و ٤٢٣ امرأة مقابل ١٠٠٠ رجل غير كويتي على التوالي. وفي عام ١٩٧٠ أصبحت هناك ٦٠٠ امرأة غير كويتية مقابل ١٠٠٠ رجل غير كويتي. ويسدل الارتفاع المطرد في اعداد الاناث بين السكان غير الكويتيين على استقرار هؤلاء وقيامهم بجلب نساءهم للسكن في الكويت.
- ٢ - ارتبطت بهذه الزيادة في عدد النساء غير الكويتيات ، زيادة في اعداد الاطفال الصغار. ففي عام ١٩٧٠ بلغت نسبة الاطفال دون سن الخامسة نحو ١٧.٥٪ من مجموع السكان غير الكويتيين ، بينما كانت هذه النسبة نحو ١٤٪ و ٧٪ في عامي ١٩٦٥ و ١٩٥٧ على التوالي وقد تميزت الهجرة حتى عام ١٩٥٧ بأنها كانت فردية بينما أصبحت خلال العقدين الماضي والحالي هجرة جماعية ، بمعنى ان الفرد العامل في الكويت أصبح الآن مصحوباً بعائلة تشتمل على زوجته واطفاله وبعض اقاربه كوالديه مثلاً.
- ٣ - نقصت نسبة الأميين من الذكور في عام ١٩٧٠ نقصاً ملحوظاً ، إذ أصبحوا ينقصون قليلاً عن ثلث مجموع الذكور من السكان غير الكويتيين ( ٣٢٪ ) ، بينما كانت نسبتهم في عام ١٩٦٥ تبلغ ثلث مجموع الذكور ( ٣٣٪ ) ، وفي عام ١٩٥٧ وصلت الى نحو ٤٣٪ من مجموع الذكور. ويدل التناقص المطرد في نسبة الأمية بين الذكور من السكان غير الكويتيين على تحسن نوعية المهاجرين الى الكويت. فقد ادى تنظيم عملية الهجرة الى الكويت الى دخول نسبة كبيرة من المتعلمين اليها في السنوات الاخيرة ،
- ٤ - بالرغم من حدوث التطورات السالفة الذكر في تركيب السكان غير الكويتيين ، الا انه يتخذ طابع سيادة الذكور والشباب. فاعلمت العناصر المهاجرة لا تمثل أسراً بل افراداً وبخاصة العناصر الايرانية والعراقية والعمانية ، لان هدفها ليس الاقامة الدائمة بل العابرة ، وهي لهذا هجرات ذكرية في الصف الاول ، قوامها الشباب في المحل الثاني ، اي تسودها فئات السن المتوسطة لا الهامشية. ففي عام ١٩٧٠ كانت نسبة الذكور بصفة عامة عند العناصر غير الكويتية نحو ٦٢٪ من مجموع هذه العناصر ، وبلغت نسبة الذكور عند العناصر الايرانية والعمانية والسورية ٩٠٪ و ٨٦٪ و ٦٣٪ على التوالي.



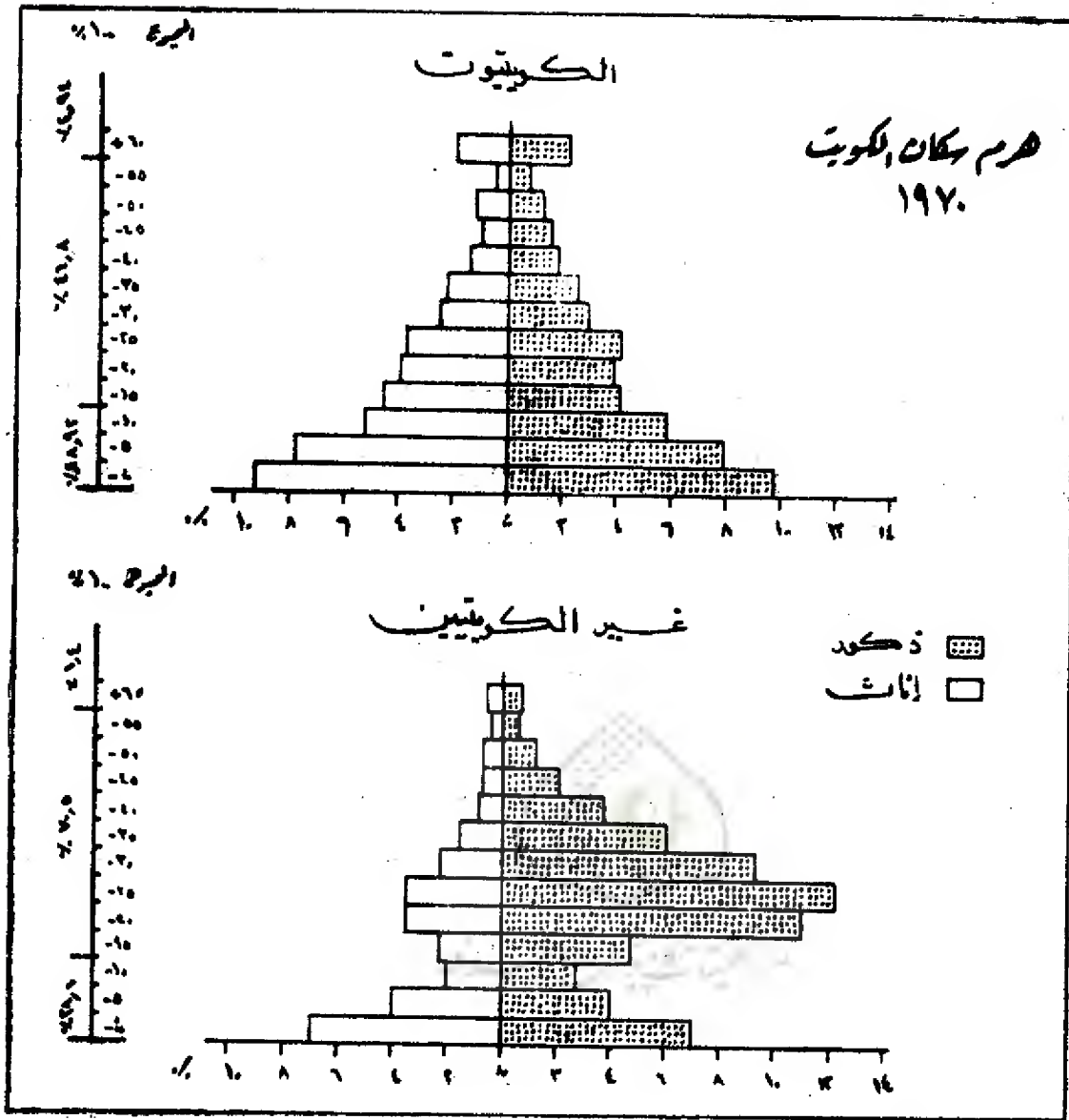
٥ - تعتبر مدن الكويت والأحمدي والشعبية البترولية مدن شباب ، وهي لكل هذا خلايا متجددة باستمرار . ففي عام ١٩٧٠ بلغت نسبة الذكور الى الاناث في مدينة الكويت بصفة عامة ٢٥ : ١ ، وكانت هذه النسبة عند غير الكويتيين فيها ٣٥ : ١ ، اما في الاحمدي فكانت نسبة الذكور للاناث ١٣ : ١ ، بينما كانت هذه النسبة في الشعبية ١٥ : ١ ، وهذا يعني ميزانا جنسيا محتملا لا مفر من ان يكون له نتائج اخلاقية واجتماعية .

ويتميز توزيع السكان الكويتيين حسب فئات العمر عن السكان غير الكويتيين ، ويدلنا على ذلك اختلاف شكل الاهرامات السكانية لكلتا الفئتين ومع ان فئات العمر من صفر - ١٤ قد حققت زيادة ملحوظة في السنوات الأخيرة عند السكان الكويتيين وغير الكويتيين ، الا انها ظلت عند السكان الكويتيين أعلى منها عند السكان غير الكويتيين . ويعود ذلك الى زيادة نسبة الولادة عند الفئة الاولى ، وبالتالي زيادة عرض قاعدة الهرم السكاني . وينعكس الوضع في حالة فئات العمر من ١٥ - ٤٩ ( وهي الفئات القادرة على العمل ) اذ نجد انها ترتفع بالنسبة الى السكان غير الكويتيين بشكل حاد وسريع نتيجة لما حققته الهجرة من جلب اعداد كبيرة ممن هم في سن العمل . اما قمة الهرم السكاني التي تشتمل على الطاعنين في السن ، فانها اكثر عرضا عند السكان الكويتيين منها عند السكان غير الكويتيين ( شكل ٤ ) . ويعود السبب في ذلك الى تحسن الاوضاع الصحية التي أدت الى وجود المعمرين بين السكان الكويتيين ، في الوقت الذي يفضل فيه الطاعنون في السن بين السكان غير الكويتيين البقاء في بلادهم الأصلية لتجاوزهم من العمل .

### كثافة السكان وتوزيعهم الجغرافي

لا شك ان الثورة الديموغرافية التي حدثت في الكويت ترتبط ارتباطا واضحا بالثروة البترولية . ولا شك ان الضابط النهائي لنمو السكان في الكويت هو البترول ، فهو هنا يمثل حلقة الوصل في العلاقة التقليدية بين السكان والغذاء ، وينظر دوره كضابط لنمو السكان دور الماء في دول الري والزراعة (١) . ولا تنتج دولة الكويت الا نسبة ضئيلة من الغذاء والملبس وغيرهما من ضروريات الحياة ، ولكن بالبترول تشتري كل القاعدة الحيوية والعمرانية من الخارج ، وبالبترول تتحدد هذه الطاقة الشرائية . وبالبترول تحولت مناطق كانت تقليديا مناطق طرد بشري الى مناطق جذب كأقطاب المغنطيس ، وتحولت مناطق تملخل مزمن الى تكاثف محسوس أو نسبي .

(١) الدكتور جمال حمدان ، بترول العرب ، دراسة في الجغرافيا البشرية . القاهرة (١٩٦٤) ص ٢١٩ .



## شكل ٤

وقد رافق نمو سكان الكويت نمو في كثافتهم ، فبينما كانت كثافة سكان الكويت ١٢ر٩ نسمة/كم<sup>٢</sup> في عام ١٩٥٧ ، فانها زادت الى ٢٠ر١ نسمة/كم<sup>٢</sup> في عام ١٩٦١ ، والى ٢٩ر٢ نسمة/كم<sup>٢</sup> في عام ١٩٦٥ ، وأصبحت ٤٣ر٧ نسمة/كم<sup>٢</sup> في عام ١٩٧٠ (١). وتختلف كثافة السكان من محافظة الى اخرى ، فبينما بلغت كثافة السكان عام ١٩٧٠ في محافظتي العاصمة والاحمدي ١٩ نسمة/كم<sup>٢</sup> فانها وصلت الى ٧٥٦ نسمة/كم<sup>٢</sup> في محافظة حولي . ويمكن تفسير الارتفاع الحاد في كثافة السكان بمحافظه حولي الى قربها من العاصمة وانخفاض ايجارات المساكن اذا ما قورنت بمثيلتها في العاصمة ، وبسهولة المواصلات نتيجة توفر وسائل النقل العامة والخاصة .

( ١ ) مجلس التخطيط الكويتي ، المجموعة الاحصائية السنوية ١٩٦٨-١٩٧٢ .

والمعمور في الكويت شريط يمتد بمحاذاة ساحل الخليج العربي ، ويتركز المعمور بصفة خاصة في الجزء الجنوبي الشرقي من جون الكويت حيث توجد مدينتا حولي والسالمية وكذلك العاصمة. وتعتبر مدينة حولي من أكثر مدن الكويت سكانا ، اذ بلغ عدد سكانها في عام ١٩٧٠ نحو ١٠٦٥٠٧ نسمة ، تتلوها العاصمة (٨٠٠٨ ر نسمة) ، والسالمية ( ٦٧٣٧٤ ر نسمة ) ، وابرق خيطان ( ٣٧٩٩٢ نسمة ) ، والفروانية ( ٣٧٢٤٣ نسمة ) ، وجليب الشيوخ ( ٣٠٦٤٩ نسمة ) ، والفحيحيل ( ٢٩٧٩٧ نسمة ) ، والجھراء ( ٢٤٠١١ نسمة ) والرميثية ( ٢١٦٢٦ ر نسمة ) ، والاحمدي ( ٢١٢٤٤ ر نسمة ) : ( شكل ٥ ) .

والواقع ان من اهم الحقائق البشرية التي يجب ان نذكرها جيدا ان الثورة العمرانية التي حركها البترول الكويتي كانت ثورة مدنية اولا ، ثم ثورة سكانية في المحل الثاني . فالطفرة المثيرة لم تتمثل في نمو السكان العام بل في نمو المدن. وان اهم صناعة أوجدها البترول في الكويت هي صناعة المدن (١). ولهذا ما ان امتد العمران ليشمل المدن والقرى حتى ظهرت تقسيمات ادارية جديدة حصرت هذه المدن والقرى في محافظات ثلاث ، هي الكويت وحولي والاحمدي . وبدأت هناك حاجة ملحة الى وضع مخطط هيكلي شامل لجميع دولة الكويت في حاضرها ومستقبلها حتى نهاية القرن العشرين .

وقد انعكس ارتفاع الكثافة السكانية العامة في الكويت ، على مستوى الكثافة السكانية في المنزل الواحد وفي الحجرة الواحدة . ونتج عن ارتفاع الایجارات اكتظاظ السكان داخل المساكن ، بحيث ان متوسط الكثافة كان يبلغ ٤ أفراد في الحجرة الواحدة و ١٠ افراد في المنزل الواحد . وترتفع الكثافة في البيوت المشتملة على ٣ حجرات وتقل في بيوت الحجرتين وخاصة في الضواحي . وترجع هذه الظاهرة الى أن أكثر من اسرة تسكن المنزل الكبير ذا الحجرات الثلاث .

### تطور العمران

لعب البترول في تشكيل صورة الارض الحضرية في الكويت دورا يناظر دور الماء في مناطق الزراعة . فهو حيث يتفجر يخلق نقط السكن والاستقرار ، وحيث يجري تمتد خطوط الحركة والنقل ويبث على طولها الحياة . وتأخذ كل هذه الاشكال نمطا مدنيا

( ١ ) أ - الدكتور جمال حمدان ، جغرافية المدن . القاهرة ( ١٩٦٠ ) ص ٤٧٦ .

ب - الدكتور جمال حمدان ، المدينة العربية . القاهرة ( ١٩٦٤ ) ( مدن البترول ) .



اساسا ، بينما لا تكاد الزراعة وما لها من ثوابت حضارية تنضح في صورة الارض ، بل ان تتابع السكنى هنا يمثل طفرة تقفز من النقيض الى النقيض ، وترمز ببلاغة الى عملية الاختزال الحضاري العنيف الذي احده البترول ( ١ ) : من مضارب الخيام وقرى البوص والطين الى أرقى وأحدث مدن البترول - دون ان تعرف قرى الزراعة بمعنى الكلمة . اي ان بيئة المدن هنا تظهر بلا أو قبل الريف ، وقد ظهر الريف بعد المدن حيث بدأ العمل في استصلاح وزراعة بعض الرقاع المجاورة للمدن . ومثل هذا الترتيب العمراني المعكوس معروف في كل مناطق الريادة والتعدين والكشف الجديد ( ٢ ) .

ولا يقتصر اثر البترول على خلق المدن الجديدة في الكويت كالأحمدي مثلا ، بل يمتد الى المدن القديمة ، كالعاصمة مثلا ، بالتطوير والتنمية . كما ساهم البترول في عملية توطين البدو في الكويت ، وفي تنفيذ مشاريع الاسكان وتطوير القرى ، بحيث يمكن القول ان البترول أوجد الكويت المعمورة وأعطاهما قوة دفع جديدة ، وأقام لها حضارة تفاخر بها بين الامم .

وتعتبر مدينة الاحمدي التي انشئت عام ١٩٤٦ من المدن الجديدة التي أوجدها البترول من لا شيء . وقامت هذه المدينة بين حقل آبار النفط وبين الساحل . وأنشئ فيها أكثر من ٦٠٠ منزل لمختلف طبقات الموظفين والعمال وزودت بجميع وسائل الحياة في المدن الحديثة . وتعد المركز الاداري لشركة بترول الكويت ، وهو مركز مستقل ومجتمع قائم بذاته ، له طبقاته ونظمه . وتطورت الاحمدي من ٧٠٠٠ نسمة عام ١٩٦٠ الى ٢١٢٤٤ نسمة عام ١٩٧٠ . وهي ، كغيرها من مدن البترول الجديدة ، بنت البترول نشأة وتركيبا ، وتحمل طابع المدينة الغربية تماما في تخطيطها ، وتعطيها الاشجار والبساتين شكل « الجاردن سيتي » او واحات الغرب الامريكي ( ٣ ) . كما انها مدينة عصرية انيقة من احدث طراز ، وهي صورة صادقة لحضارة البترول .

اما مدينة الكويت فقد كانت قائمة قبل البترول داخل سور يحيط بها ولا يتجاوز طوله ٦٥٠ كم . وقد ادى دخل البترول الكبير الى تطور مذهب في حياة المدينة القديمة . وازيل السور في عام ١٩٤٧ واصبحت مدينة الكويت منطقة جذب بشري لدرجة ان النمو

( ١ ) د . جمال حمدان ، بترول العرب . ص ٢٢٦ - ٢٢٧ .

2 ) Le Lannou, M., La Geographie Humaine. Paris (1949) p. 178.

3 ) Birot, P., & Dresch, J., La Mediterranee et le Moyen-Orient T. II. Paris (1956) p. 428.

الحديث أخذ يغطي على النواة القديمة . ووصل عدد سكانها أكثر من ٨٠.٠٠٠ نسمة في عام ١٩٧٠ منهم نحو ٥٩.٠٠٠ نسمة من غير الكويتيين . واصبحت هناك حاجة لاعداد مخطط جديد للمدينة القديمة يمتد بها بعيدا خلف الاسوار المحيطة بها ليشمل جزءا كبيرا من الاراضي بلغت مساحتها ٤٠ كم<sup>٢</sup> لاقامة المناطق السكنية الجديدة عليها . وكان ان وضع عام ١٩٥١ أول مشروع لمخطط هيكلي في الكويت (١) . وفي عام ١٩٥٢ بوشر بتنفيذ المخطط الهيكلي الأول بعد ان ادخل عليه بعض التعديلات لتتمشى مع الاهداف والاسس التي تستوجبها عمليات التنظيم والاستملاك الضرورية . وكان الهدف من هذا المخطط هو تحقيق ما يلي (٢) : -

- ١ - سد احتياجات المواطنين للسكن خارج المدينة القديمة في مناطق سكنية نموذجية .
  - ٢ - الحد من ازدياد الازدحام في المدينة القديمة واستملاك الملكيات الصغيرة وضمها على اسس تنظيمية حديثة .
  - ٣ - توفير الأماكن لجميع مرافق الدولة كالمستشفيات والمدارس والمساجد وجميع المباني الحكومية .
  - ٤ - تنظيم القرى المجاورة لمدينة الكويت وتوفير وسائل التطور فيها .
  - ٥ - توفير المواقع اللازمة لمشاريع بيوت ذوي الدخل المحدود . ( شكل ٦ ) .
- وهكذا تطورت مدينة الكويت الحديثة واصبحت في مصاف المدن الحديثة نظافة وعمرانا . وتتكون الحياة المدنية في الكويت من ثلاث وظائف رئيسية هي : -
- ١ - تعتبر مدينة الكويت العاصمة السياسية والثقافية ، فتتركز بها دور الحكومة والسفارات والقنصليات ، وكذلك توجد فيها جامعة الكويت والمدارس المختلفة ، وتتوافر فيها الخدمات العامة على نطاق واسع .
  - ٢ - تعتبر مدينة الكويت مركزا تجاريا وماليا كبيرا ، وتتلخص الأعمال التجارية فيها فيما يلي (٣) : -

1) Shiber, S. G., The Kuwait Urbanization. Kuwait (1964).

(٢) أ- د . سابا جورج شبر ، علم التنظيم وتطور الكويت . الكويت (١٩٦٣) .  
ب- د . سابا جورج شبر ، العلم وتنظيم المدن العربية . الكويت (١٩٦٣) .  
(٣) د . محمود عصفور ، الشويخ ميناء الكويت الحديث . المجلة الجغرافية العربية - الجمعية الجغرافية المصرية . العدد (٤) القاهرة (١٩٧١) ص ص ٧٣-١٢٣ .



# شكل ٦



أ - اعمال البنوك . ب - اعمال تفريغ وشحن السفن . ج - تجارة التوزيع بالجملة والقطاعي .

٣ - تعتبر مدينة الكويت مركزا لبعض الصناعات الخفيفة مثل صناعة المواد الغذائية . ( شكل ٧ ) .

وقد لعبت الكهرباء والماء دورا هاما في تطور عمران الكويت . واصبح المجموع الكلي للطاقة الكهربائية المنتجة في الكويت خلال عام ١٩٧١ نحو ٢٦ بليون كيلو وات/ ساعة . وكان معدل الاستهلاك السنوي للفرد في الكويت من الطاقة الكهربائية عام ١٩٧٠ نحو ٣٨٠٠ كيلو وات/ ساعة تقريبا ، مما يدل على ارتفاع مستوى معيشة السكان وكثرة استعمالهم للكهرباء في حياتهم المنزلية . ويوجد في الكويت الآن وحدات لتقطير المياه طاقتها مجتمعة ١٩ مليون جالون في اليوم ، منها ٤ وحدات طاقة كل منها نصف مليون جالون ، و ٤ وحدات ثانية طاقة كل منها مليون جالون ، و ٤ وحدات ثالثة طاقة كل منها مليون جالون . وفي عام ١٩٧١ تم تشغيل اكبر وحدة في العالم في محطة الشعبية الشمالية وطاقتها ٥ مليون جالون . ويجري حاليا تركيب وحدات اخرى في محطة الشعبية الجنوبية مماثلة لوحدتي محطة الشعبية الشمالية ، وينتظر البدء في تشغيلها خلال عام ١٩٧٣ ، وعندئذ يصبح مجموع طاقة محطات التقطير في الكويت ٣٩ مليون جالون في اليوم .

اما في نطاق مشاريع مساكن ذوي الدخل المحدود فقد تم توزيع ١٢٠٠٨ بيتا بين عامي ١٩٥٣ و ١٩٧١ . ويجري الآن تنفيذ المرحلة الثانية من مشروع بناء مدينة الرقصة ، وتشتمل هذه المرحلة على بناء ٢٣٣٠ بيتا من بيوت ذوي الدخل المحدود في مدينة الرقة من أصل ٩٠٠٠ بيت . وقد تم بناء ٢١٣٦ بيتا عند الانتهاء من تنفيذ المرحلة الاولى للمشروع . وهناك مشروع جديد لاسكان البدو قوامه ١٠٥٠٠ مسكن . ويتوزع هذا المشروع بين مواقع ثلاثة ( ١ ) : - اولها ميناء عبد الله حيث تجري عملية بناء ٣١٢٠ بيتا ينتظر الانتهاء منها في مطلع عام ١٩٧٣ ، وثانيها قرية الجهراء حيث تم بناء ٢٥٩٢ بيتا فيها ، وقامت الحكومة بتسليمها لاصحابها من البدو في منتصف عام ١٩٧٢ ، اما الموقع الثالث فهو منطقة العارضية حيث تجري الترتيبات للمباشرة في تنفيذ عملية بناء ٥٠٠٠ بيت .

( ١ ) وزارة الاعلام الكويتية ، مجلة الكويت العدد ( ١٩٠ ) ١٩٧١/٢/٢٥ ص ص ٢٠-٢١ .



After Shiber

شكل ٧

أ - اعمال البنوك . ب - اعمال تفريغ وشحن السفن . ج - تجارة التوزيع بالجملة والقطاعي .

٣ - تعتبر مدينة الكويت مركزا لبعض الصناعات الخفيفة مثل صناعة المواد الغذائية . (شكل ٧) .

وقد لعبت الكهرباء والماء دورا هاما في تطور عمران الكويت . واصبح المجموع الكلي للطاقة الكهربائية المنتجة في الكويت خلال عام ١٩٧١ نحو ٢٢٦ بليون كيلو وات/ساعة . وكان معدل الاستهلاك السنوي للفرد في الكويت من الطاقة الكهربائية عام ١٩٧٠ فهو ٣٨٠٠ كيلو وات/ساعة تقريبا ، مما يدل على ارتفاع مستوى معيشة السكان وكثرة استعمالهم للكهرباء في حياتهم المنزلية . ويوجد في الكويت الآن وحدات لتقطير المياه طاقتها مجتمعة ١٩ مليون جالون في اليوم ، منها ٤ وحدات طاقة كل منها نصف مليون جالون ، و ٤ وحدات ثانية طاقة كل منها مليون جالون ، و ٤ وحدات ثالثة طاقة كل منها مليون جالون . وفي عام ١٩٧١ تم تشغيل اكبر وحدة في العالم في محطة الشعبية الشمالية وطاقتها ٥ مليون جالون . ويجري حاليا تركيب ٤ وحدات اخرى في محطة الشعبية الجنوبية مماثلة لوحدة محطة الشعبية الشمالية ، و ينتظر البدء في تشغيلها خلال عام ١٩٧٣ ، وعندئذ يصبح مجموع طاقة محطات التقطير في الكويت ٣٩ مليون جالون في اليوم .

اما في نطاق مشاريع مساكن ذوي الدخل المحدود فقد تم توزيع ١٢٠٠٨ بيتا بين عامي ١٩٥٣ و ١٩٧١ . ويجري الآن تنفيذ المرحلة الثانية من مشروع بناء مدينة الرقعة ، وتشتمل هذه المرحلة على بناء ٢٣٣٠ بيتا من بيوت ذوي الدخل المحدود في مدينة الرقعة من أصل ٩٠٠٠ بيت . وقد تم بناء ٢١٣٦ بيتا عند الانتهاء من تنفيذ المرحلة الاولى للمشروع . وهناك مشروع جديد لاسكان البدو قوامه ١٠٥٠٠ مسكن . ويتوزع هذا المشروع بين مواقع ثلاثة (١) : - اولها ميناء عبد الله حيث تجري عملية بناء ٣١٢٠ بيتا ينتظر الانتهاء منها في مطلع عام ١٩٧٣ ، وثانيها قرية الجهراء حيث تم بناء ٢٥٩٢ بيتا فيها ، وقامت الحكومة بتسليمها لاصحابها من البدو في منتصف عام ١٩٧٢ ، اما الموقع الثالث فهو منطقة العارضية حيث تجري الترتيبات للمباشرة في تنفيذ عملية بناء ٥٠٠٠ بيت .

(١) وزارة الاعلام الكويتية ، مجلة الكويت العدد (١٩٠) ١٩٧١/٢/٢٥ ص ص ٢٠-٢١ .

## الحالة التعليمية

بدأت النهضة التعليمية في الكويت منذ عام ١٩٣٦ ، ومنذ ذلك التاريخ والنهضة التعليمية في تقدم متصل وان كان وثيذا حتى عام ١٩٤٧ ، وفي ذلك العام تفجر البترول وزادت ثروة البلاد وانعكس ذلك على التعليم . وتبرز العلاقة واضحة بين إيرادات الحكومة الفعلية من البترول وبين المبالغ المخصصة لوزارة التربية والتعليم الكويتية ، حيث نجد ان معامل الارتباط قوي بين إيرادات البترول ومخصصات التعليم ، اذ تصل قيمة ( ر ) الى ٩٤.٠ كما هو مبين في الشكل ٨ .

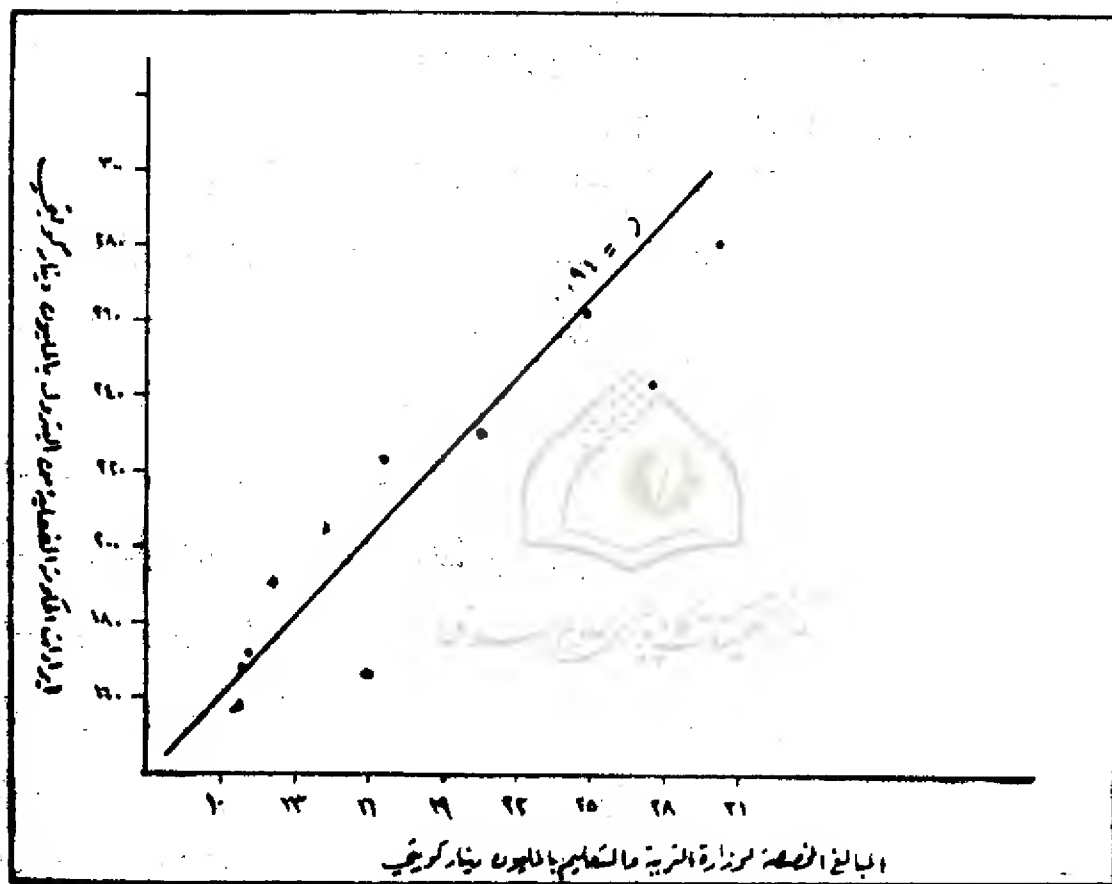
وتكشف الارقام الآتية ( ١ ) عن تطور التعليم في الكويت وازدهاره السريع ، فقد كانت ميزانية التعليم في عام ١٩٤٢ نحو ١٢٩ر٣١ د . ك . فبلغت في عام ١٩٧٢ نحو ٣٦٦ مليون د . ك . وتضاعف عدد المدارس ١٤ مرة منذ بداية انتاج البترول حتى عام ١٩٧٢ ، كما تضاعف عدد المعلمين ٤٢ مرة ، وعدد المعلمات ١٣٩ مرة ، وعدد الطلاب ٢٨ مرة ، وعدد الطالبات ٧١ مرة خلال نفس الفترة . وفي عام ١٩٧١/٧٢ كان معدل الطلاب لكل معلم ١٥ ، ويتراوح هذا المعدل ما بين ١٩ طالبا في المرحلة الابتدائية الى ١٠ طلاب في المرحلة الثانوية .

وقد خصص جزء من ميزانية وزارة التربية والتعليم لانشاء معاهد المعلمين والمعلمات والمعهد الديني ومعاهد المكفوفين والبكم والصم والمعوقين والمعهد التجاري والمعهد البحري ومعهد الهندسة التطبيقية . وقد اهتمت الوزارة بعملية التطور النوعي للتعليم الفني ، ووضعت خطة علمية لتطوير المناهج الدراسية باضافة النظريات الجديدة والتطبيقات الحديثة في التكنولوجيا ، وانشأت عدة مراكز لمكافحة الأمية بين افراد الجيش والشرطة وعمال المصانع . وتوجت الوزارة اعمالها بانشاء جامعة الكويت التي بلغ عدد طلبتها خلال العام الدراسي ١٩٧١/٧٢ نحو ٢٥٩٣ ، وعدد طلبة الدراسات العليا ٤٨٦ ، وعدد اعضاء الهيئة التدريسية ١٨٩ عضوا .

( ١ ) أ - وزارة الاعلام الكويتية ، الكتاب السنوي للاعوام ١٩٦٦ ، ١٩٦٧ ، ١٩٦٨ ، ١٩٦٩ ، ١٩٧٠ ، ١٩٧١ .

ب - وزارة التربية والتعليم الكويتية ، التقرير السنوي للعام الدراسي ١٩٦٧/١٩٦٨ .

ج - مجلس التخطيط الكويتي ، المجموعة الاحصائية السنوية ١٩٧١ ، ١٩٧٢ .



العلاقة بين إيرادات الحكومة وبيت ميزانية وزارة التربية والتعليم .

(١٩٦٠ / ٥٩ - ١٩٧٠ / ٦٩)

شكل ٨



## المراجع

- 1 — Birot, P., and Dresch, J., La Mediterranee et Le Moyen-Orient. T. II. Paris ( 1956 ) .
- 2 — The Economist Intelligence Unit, The Arabian Peninsula. Quart. Econ. Rev. No. 3 (1972).
- 3 — Hill, A.G., The population of Kuwait. Geography Vol. 54 (1969).
- 4 — F. A. O., Production Yearbook 1971.
- 5 — Middle East Economic Digest. Vol. 16 (1972).
- 6 — Petroleum Press Service (1972).
- 7 — Shiber, S. G., The Kuwait Urbanization. Kuwait (1964).

- ٨ — د . ابراهيم عبده ، دولة الكويت الحديثة . القاهرة ( ١٩٦٢ ) .
- ٩ — بعثة البنك الدولي للانشاء والتعمير ، التنمية الاقتصادية في الكويت . بلمبور ( ١٩٦٣ ) . ترجمة د . صلاح الدباغ .
- ١٠ — د . جمال حمدان ، بتول العرب . دراسة في الجغرافيا البشرية . القاهرة (١٩٦٤).
- ١١ — د . سابا شبر ، علم التنظيم وتطور الكويت . الكويت ( ١٩٦٣ ) .
- ١٢ — عبد العزيز الرشيد ، تاريخ الكويت . بيروت ( ١٩٧١ ) .
- ١٣ — غرفة تجارة وصناعة الكويت ، قصة نفط الكويت ، دليل الكويت ( ١٩٦٥ ) .
- ١٤ — مجلة نفط العرب ، مجموعة الاعداد الصادرة خلال السنوات الاخيرة .
- ١٥ — مجلس التخطيط الكويتي ، التعدادات الرسمية لسكان الكويت في الاعوام ١٩٥٧ ، ١٩٦١ ، ١٩٦٥ ، ١٩٧٠ .
- ١٦ — مجلس التخطيط الكويتي ، المجموعة الاحصائية السنوية ١٩٦٨ — ١٩٧٢ .
- ١٧ — محمود الغربلي ، اقتصاديات الكويت . الكويت ( ١٩٧٠ ) .
- ١٨ — وزارة الاعلام الكويتية ، الكتاب السنوي للاعوام ١٩٦٦ — ١٩٧١ .
- ١٩ — وزارة الاعلام الكويتية ، مجلة الكويت . مجموعة الاعداد الصادرة خلال السنوات الاخيرة .
- ٢٠ — وزارة الاشغال العامة الكويتية ، الكتاب الزراعي السنوي لعام ١٩٦٣ .

- 15 Cf. K.M. Kenyon in J.W. Crowfoot et al., *The Objects from Samaria*, Vol. III, 1957, pp. 281-206; J. H. Iliffe, "Sigillata Wares in the Near East" I, *Quarterly of the Department of Antiquities in Palestine*, Vol. 6, 1936, pp. 1ff.
- 16— Cf. Crowfoot et al., op. cit., pp. 304-305, Fig. 72:1; J. B. Pritchard, "Excavations at Herodian Jericho, 1951" *Annual of the American Schools of Oriental Research*, Vol. XXXII-XXXIII, 1952-54, p. 27, pl. 23:A20, A38; Frank Garcia "The Pottery of the Sealed Deposits: Period I b-c", in Philip C. Hammond, *The Excavation of the Main Theater at Petra, 1961 - 1262*, pp. 79 - 80.
- 17— Cf. Paul W. Lapp, *Palestine Ceramic Chronology*, New Haven, 1961, p. 172; S. J. Saller, *Excavations at Bethany (1949 - 1353)*, Jerusalem, 1957, Pl. 47; H.S. Robinson, *The Athenian Agora*, V, 1959, p. 13.
- 18 — Cf. W.F. Albright, op. cit., p. 112; R.W. Hamilton, "The Excavations at Tell Abu Hawam", *Quarterly of the Department of Antiquities in Palestine*, Vol. IV, 1936, pp. 19ff.; G.L. Harding, "An Iron Age Tomb at Maqabelein", *Quarterly of the Department of Antiquities in Palestine*, Vol. XIV, 1950, pp. 44ff.; "An Iron Ae Tomb at Sahab", *Quarterly of the Department of Antiquities in Palestine*, Vol. XIII, 1948, pp. 92ff.; "Two Iron Age Tombs from Amman", *Quarterly of the Department of Antiquities in Palestine*, Vol. XI, 1944, pp. 67ff; S. Saller, "Iron Age Tombs at Nebo, Jordan", *Studi Biblici Franciscani, Liber Annus*, XVI, 1965-66, pp. 165-298; Ruth Amiran, *Ancient Pottery of the Holy Land*, Jerusalem, 1929, Ch. 12, pp. 294ff., Pl. 101.
- 19— Cf. Henry O. Thompson, op. cit., pp. 49-50, pl. XVII; E. N. Lugenbeal & James A. Sauer, "Pottery from Heshbon", *Andrews University Seminary Studies*, Vol. X, Jan. 1972, No. 1, pp. 62-64; similar examples for this group can be seen in the pottery from the tomb of "Adoni Nur", the son of Amminadab king of the Ammonites who reigned ca. 650 B. C. within the Assyrian period; of G. L. Harding & Olga Tufnell, "The Tomb of Adoni Nur in Amman", *Palestine Exploration Fund Annual*, Vol. VI, 1953, pp. 48 - 72 esp. p. 49; G. M. Landes, "The Material Civilization of the Ammonites", *Biblical Archaeologist Reader II*, p. 84.

- 6— See map of the Hashemite Kingdom of Jordan, scale, 1:100,000, sheet 5, Amman, Department of Lands and Survey.
- 7— The term "locus" is used in this excavation for expressing any coherent layer of earth or discernible architectural feature which can be meaningfully distinguished from features around it; cf. H.D. Lance, *Excavation Manual for Area Supervisors*, Hebrew Union College Biblical and Archaeological School Jerusalem - New York 1967, pp. 12, 32. Reference should be made to the top plan which was published in the preliminary report, see footnote 8 below.
- 8— Henry O. Thompson, "The Excavation of Tell Siran", *University of Jordan Faculty of Arts Journal*, vol. 3, No. 2, 1972, pp. 43 - 52 pls. I - XVII. Dr. Thompson's support and cooperation during this first season of the excavation is gratefully acknowledged.
- 9 Mr. 'Ata 'Aleiwat, University Surveyor and Draftsman suggests that the inscription may have originally read : لله ما في السموات وما في الارض  
a verse from the Koran which means : "To Allah belongs what is in Heavens and what is on Earth". Among other possibilities, the inscription might have been : لله الامر من قبل ومن بعد
- 10— Cf. C. Clermont-Ganneau, *Recueil d'archeologie Orientale*, Vol. II, Paris, 1898, pp. 19-21, 47-51; Vol. III, Paris, 1900, pp. 43-47, 283-285.
- 11— See for example G.M. Fitzgerald, *Beth-Shan Excavations 1921-23*, Vol. III, 1931; D.C. Baramki, "The Pottery from KH. El Mefjer, *Quarterly of the Department of Antiquities in Palestine*, Vol. X, Nos. 2 & 3, 1942, pp. 65ff., Figs. 13-16. Pls. XVI-XXI; K.M. Kenyon, *Jerusalem*, 1968; the writer's article "The Pottery from the Roman Forum at Amman", *Annual of the Department of Antiquities of Jordan*, Vol. XV, 1970, p. 15. pl. VI.
- 12— Cf. D.C. Baramki, op. cit., p. 74, Figs. 9 & 11, Pls. XVI & XX; A. Lane in *Archaeologia*, 1937; pp. 19ff; Islamic Pottery from the 9th to the 14th Centuries, Victoria and Albert Museum, London, 1941.
- 13— D. C. Baramki, op. cit., Fig. 13.
- 14— Cf. J. L. Kelso and D.C. Baramki. "Excavations at New Testament Jericho and Khirbet en-Nitla", *Annual of the American Schools of Oriental Research*, Vols. 29-30, 1949-51.

core. The clay contains medium to fine calcite grits. Some of the light reddish brown sherds show traces of wheel-burnish (Pl. VI: 2, 5, 6, 7, 12). The types represented by this group are rims of bowls and juglets, and of jars and cooking-pots. Many of the handles are grooved. On stylistic grounds, this group of pottery may be dated to the late Iron Age in the eighth and seventh centuries B.C.<sup>18</sup> and if it can be assumed that the bronze bottle which bears a Phoenician inscription narrating some agricultural works of a certain Amminadab, king of the Ammonites, is in its historical context and that it was not carried to Tell Siran from elsewhere, a terminus post quem for these Iron Age sherds may be fixed at about the middle of the seventh century B.C.<sup>19</sup>

### Footnotes

- 1— The "S" should be pronounced as in in the English adverb "So": the Tell and the land around it was owned by the brothers, Siran and Jrewan of the Soukker tribe who live in the Belqa district before it became a property of the University of Jordan. Siran is an irregular plural of Sireh which means an animal shed. Such names in the plural form are popular personal names among the Bedouins and Fellaheen of Jordan. Dr. Nihad al Musa will discuss the linguistic origin and usages of this name in a forthcoming article.
- 2— A. Furtwangler Und G. Loescheke, *Mykenische Thongefasse*, Berlin, 1879.
- 3— W. Flinders Petrie, *Tell el Hesy (Lachish)*, London, 1891,. It should be noted, however, that the principle of superposition or stratification, sometimes called Steno's Law, was first devised by Nicolaus Steno (1638 - 1686) a Danish medical doctor attached to the court of Ferdinand II, Grand Duke of Tuscany. Steno's Prodrumus was published in 1669.
- 4— W. Flinders Petrie, *Gerar*, British School of Archaeology in Egypt, 1928: *Ancient Gaza, I-IV*, British School of Archaeology in Egypt, 1931-34; W. F. Albright, *The Archaeology of Palestine*, (Pelican) 1961, p. 29.
- 5— Anna O. Shepard, *Ceramics for the Archaeologist*, Carnegie Institute of Washington, 1968; M. J. Aitken, *Physics and Archaeology*, New York, 1961; R. Holmes, *Ceramics for the Potter*, 1952.



Only one sherd is decorated with a floral design painted in white colour (Pl. VI: 27, & Fig. 9:8). On stylistic grounds this group of pottery may be dated to the period from the middle of the second to the late third century, A.D.16

### Hellenistic Pottery

(Pl. VI: 13—19 & Fig. 8)

In view of the fact that Hellenistic remains are in general scarce in Jordan the discovery of only seven sherds from this period in Tell Seran was particularly welcomed. The fabric of these sherds is fine with very small calcite inclusions and well fired. Two sherds show traces of pale brown slip (Pl. VI: 14, 17) and the rest have a black mat slip. The shapes represented are rims of bowls and juglets. Stylistically this group of pottery indicates a late Hellenistic date in the first century B.C.17

### Iron Age Pottery

(Pl. VI: 1—12 & Fig. 7)

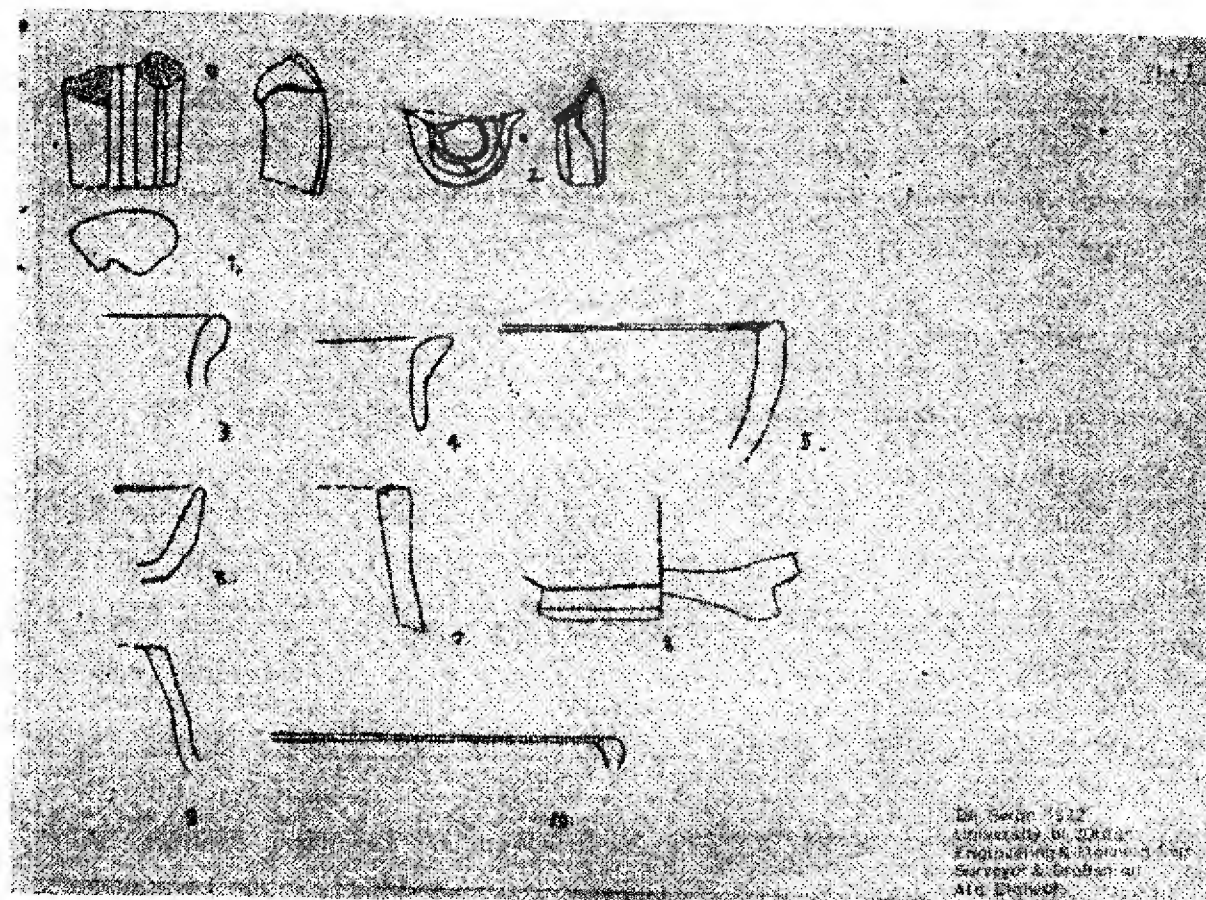


Fig. 7

The ware of this group is mainly of three colours, dark grey, light yellowish brown and light reddish brown. Most of the sherds have a grey



Plate VI

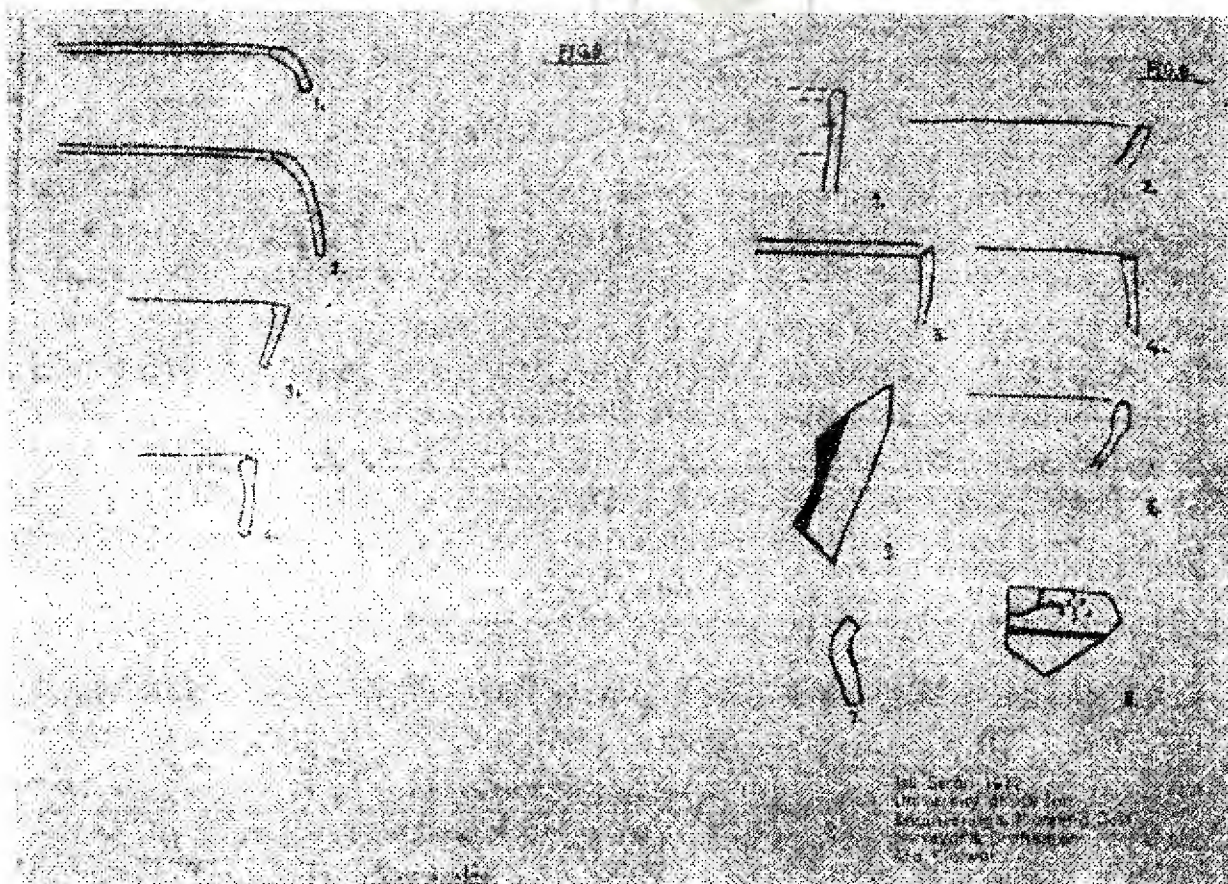
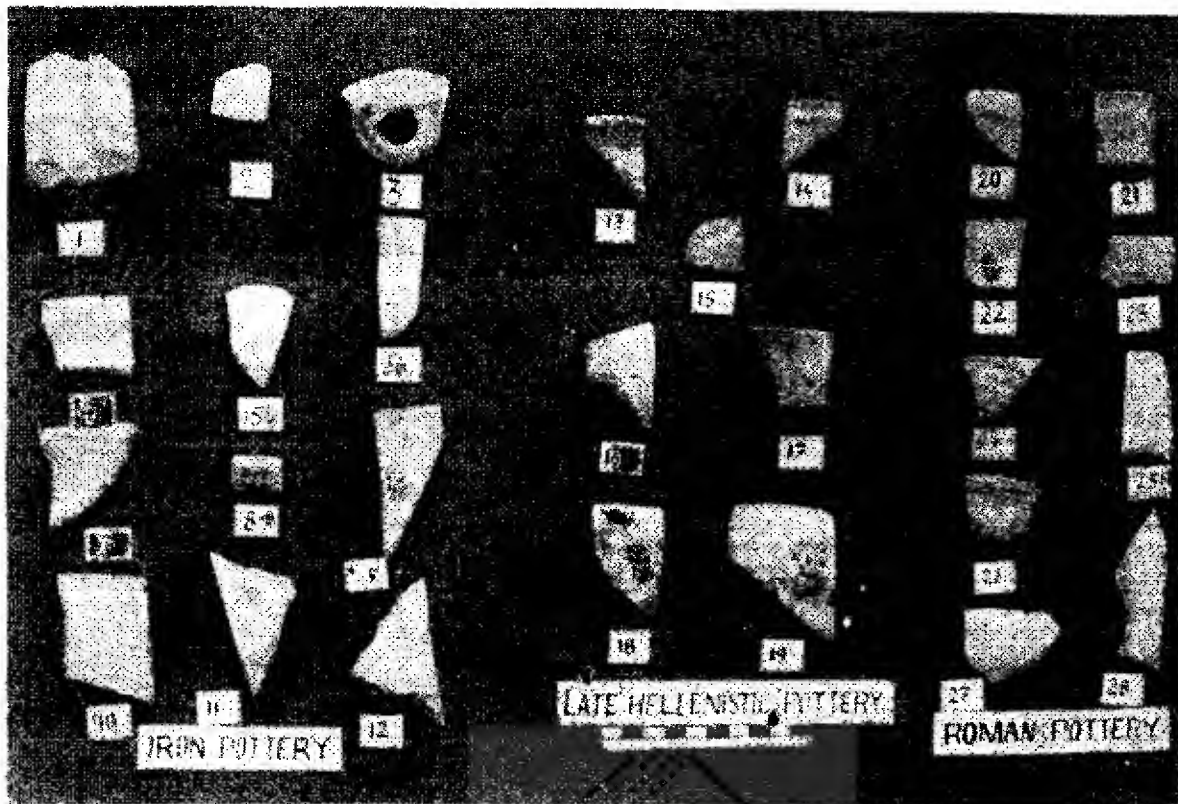


Fig. 8

Fig. 9



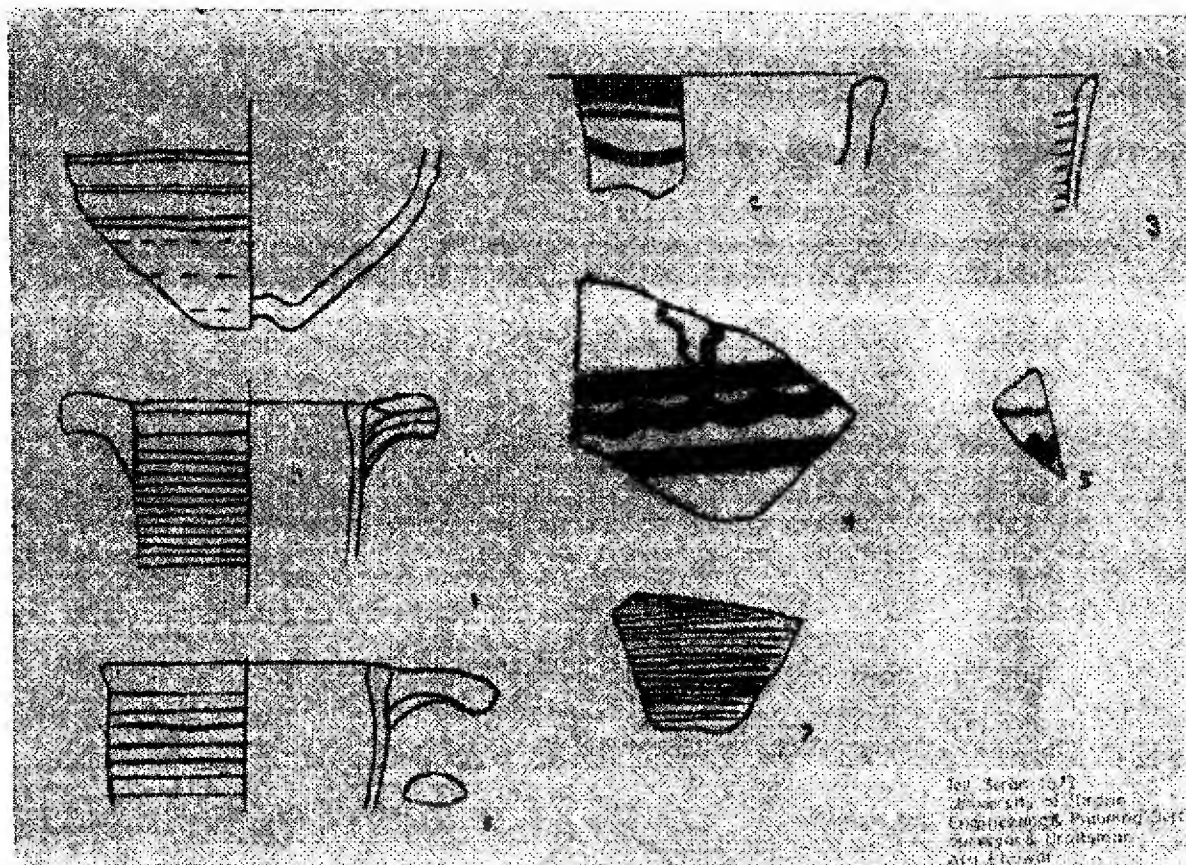


Fig. 6

### Byzantine Pottery (Pl. V & Figs. 5—6)

This pottery is represented by a variety of shapes and wares. The commonest form is the cooking-pot illustrated by several handles of the type shown on Pl. V: 5, 18. Two major characteristics distinguish this group, namely the deep round ribbing and the freely pointed bands in red over a slip, white, buff, cream or light red. The fabric is of medium to fine temper with calcite inclusions. Other shapes represented are cups, jugs, juglets, bowls and lamps as shown on (Pl. V, Figs. 5—6). The Byzantine pottery in Jordan has a range from the fifth to the seventh century A.D.<sup>14</sup>

### Roman Pottery (Pl. VI: 20 — 28 & Fig. 9)

There are mainly three fabrics among the Roman sherds discovered in Tell Siran. These are light greyish brown (Pl. VI: 20, 25), light reddish brown (Pl. VI: 21, 22, 27, 28) and Eastern sigillata cream ware with dark red mat glaze (Pl. VI: 24, 26).<sup>15</sup> The types represented are rims of bowls, jugs and plates (Fig. 9). Many sherds are covered with grey, buff, cream or light reddish brown slip. All these fabrics contain small fine calcite inclusions.



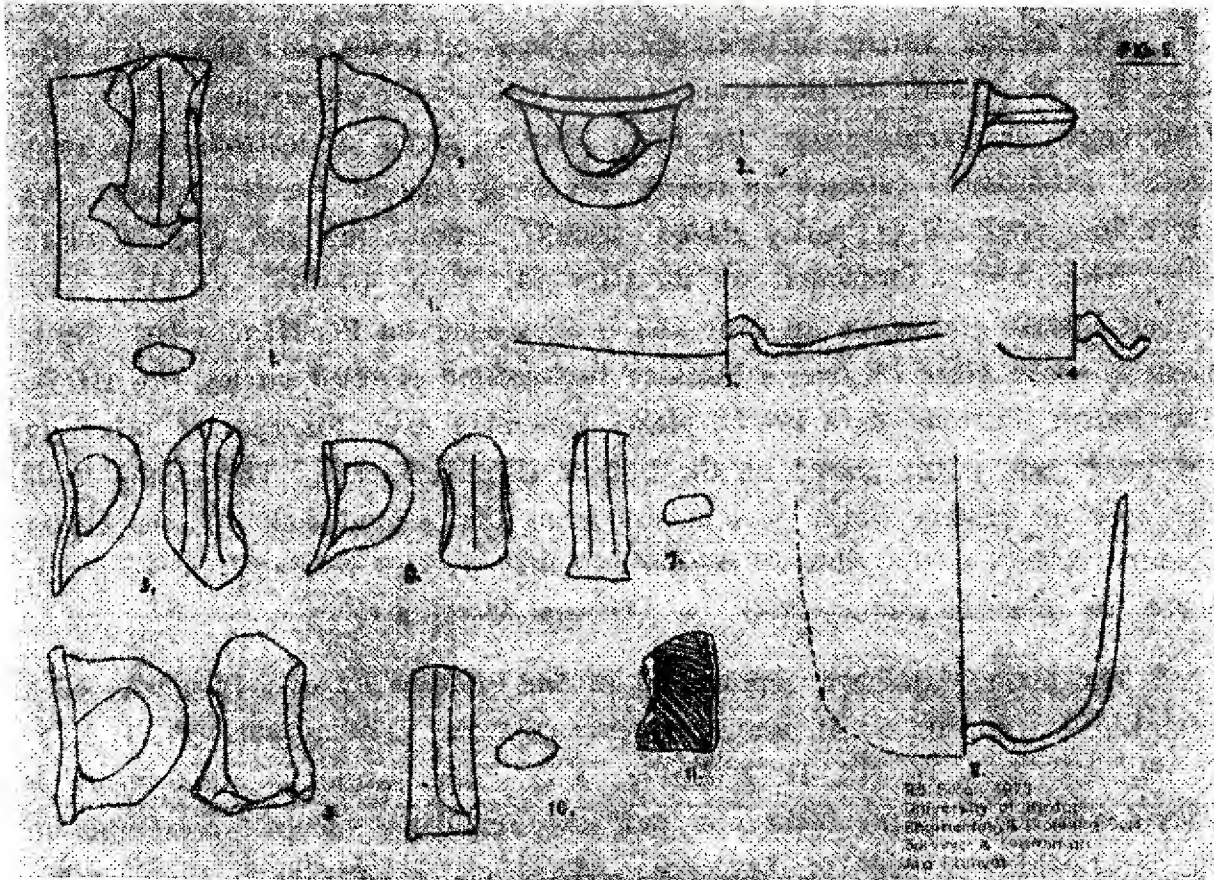
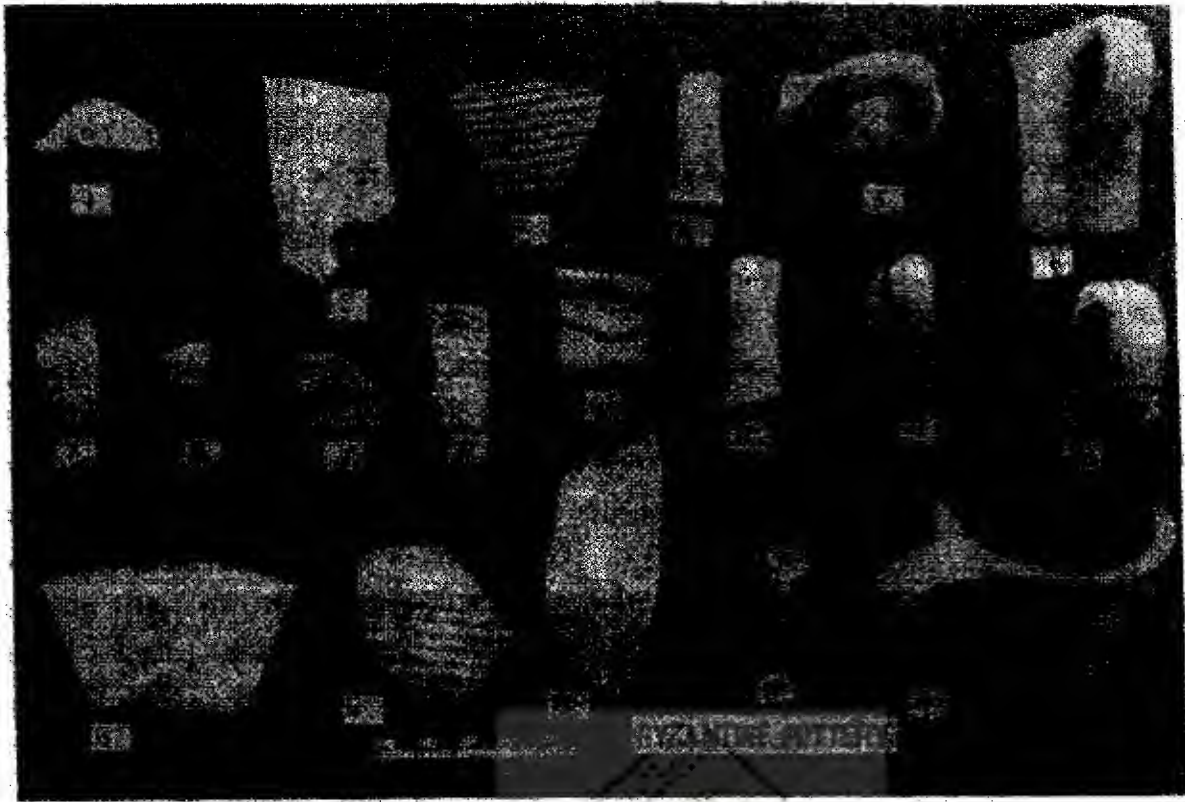


Fig. 5



Islamic Pottery  
(Pls. I—IV & Figs. 1—4)

This pottery is of two kinds, painted and glazed. The first variety includes fragments of bowls, plates, juglets, jars, incense burners and cooking-pots. Two major characteristics distinguish this group. First, the freely painted decoration in black, reddish brown, dark brown or light reddish brown on a slip, pinkish grey, light brown, buff, cream, dark grey or light yellowish brown. The painted motifs are either floral or geometrical with a preference for the latter and include parallel lines, squares, triangles, concentric circles, rhomboids and criss-cross pattern. Two sherds deserve special attention. The first is a fragment of a carinated bowl, made of light yellowish brown clay with calcite grits and bears an inscription in reddish brown paint over a white slip: (لـلـيـم) i.e. "To Selim" (Pl. IV). The other is a fragment of a shallow plate with the inscription (لـلـه) i.e. "To Allah" in reddish brown paint on the inside (Pl. I:4 & Fig. 3:2).<sup>9</sup> Judging from the form of the letters, these sherds may be dated to the eighth century A.D.<sup>10</sup> Secondly, incised wavy lines or pressed thumb impressions. On the whole the fabric is coarse with calcite inclusions and other impurities. [Most of this group is typical of Umayyad pottery in the Near East.<sup>11</sup>

The second variety includes glazed pieces of bowls and plates (Pl. III, Fig. 4). The fabric of this group is fine with calcite inclusions. There are four kinds of glazed vessels: the first, lustrous green or lustrous blue over incised geometrical patterns in relief, are deeply glazed on the inside, and are either unglazed or partly glazed, usually around the rim over a white slip. This type is illustrated on Pl. III:1—4, 7—8, 10—11, 13—14. The second, glassy grey glaze all over and is illustrated on Pl. III:6. The third, lustrous green glaze all over a blackish background of filled circles, (Pl. III:5). The fourth, lustrous dark brown glaze sometimes over lozenges in relief on the inside and partly glazed on the outside (Pl. III:9, 12). This group is of the type of pottery which was in use from the second half of the eighth century A.D. i.e. the Abbasid period and may as well be dated in the ninth, tenth, or eleventh century A.D. i.e. Abbasid-Mamluk.<sup>12</sup>

The plain wares are represented in this pottery by one fragment of a jug (Pl. II:3 & Fig. 3:4), and fragments of three cooking-pots (Pl. I:2, 5, & Fig. 1:3 & 3:3), (Pl. II:2, & Fig. 3:1). The fabric of this group is coarse with large calcite inclusions and other impurities except the example on Pl. II:2 which is made of fine paste. They can be attributed to the ninth or tenth century A.D. i.e. Abbasid-Mamluk period.<sup>13</sup>



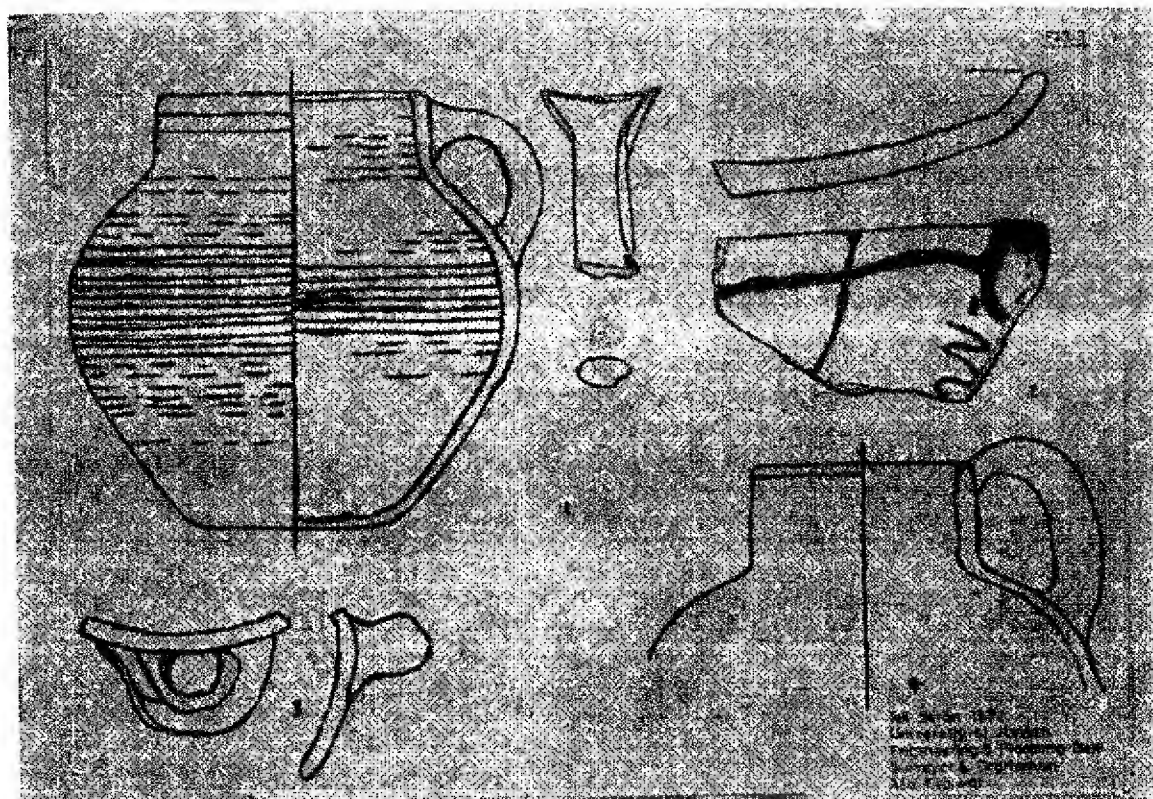


Fig. 3

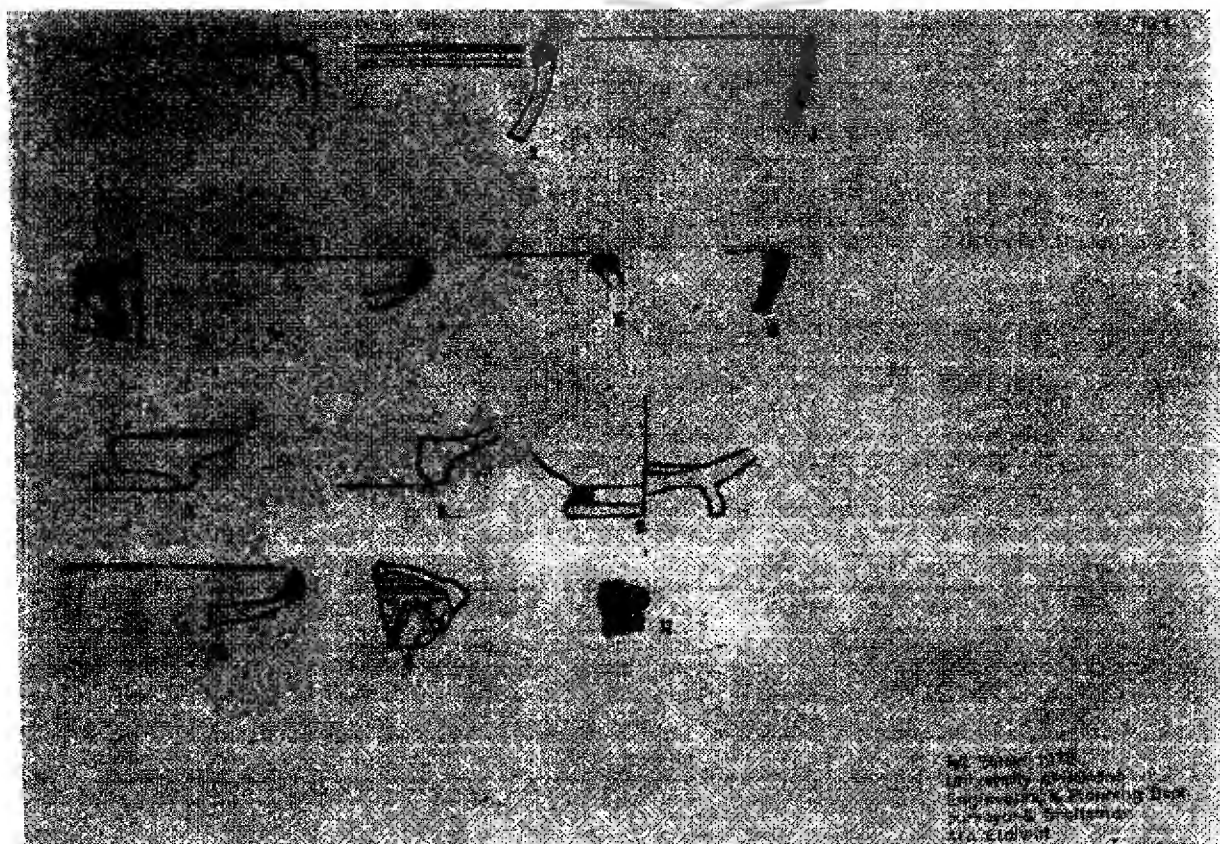


Fig. 4



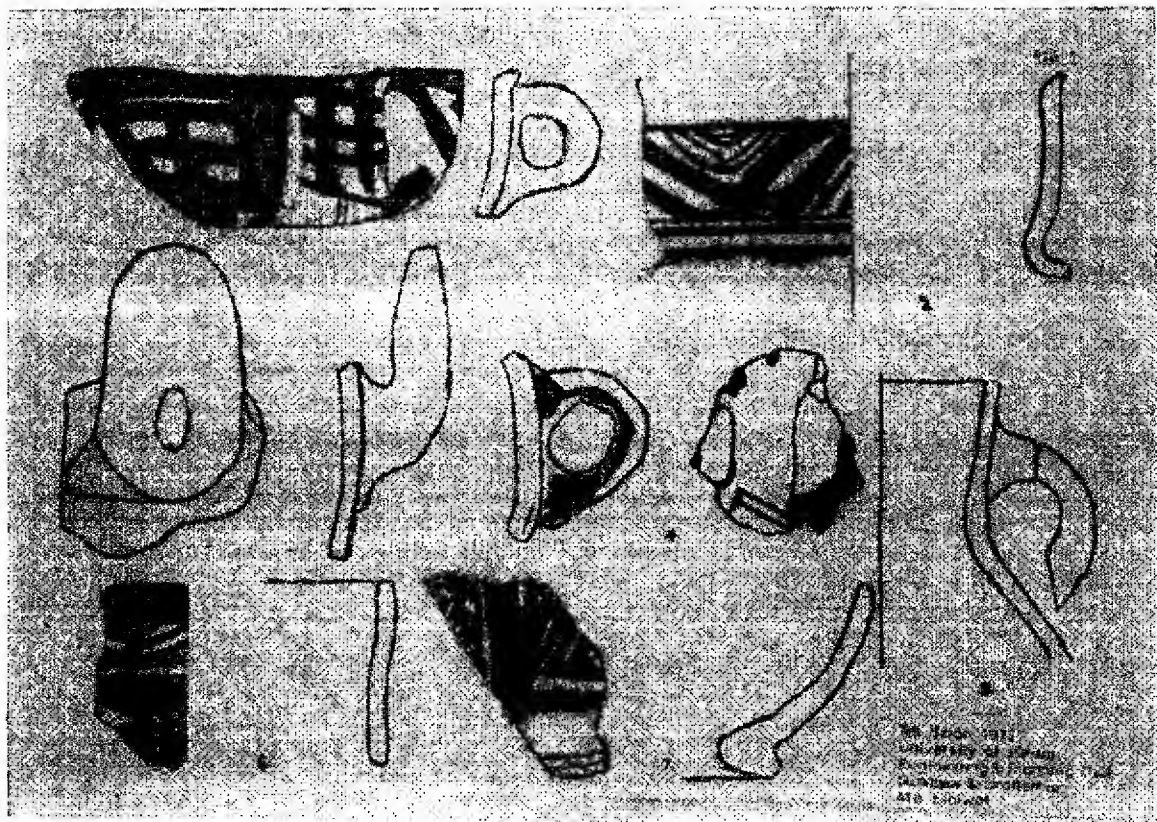


Fig. 1

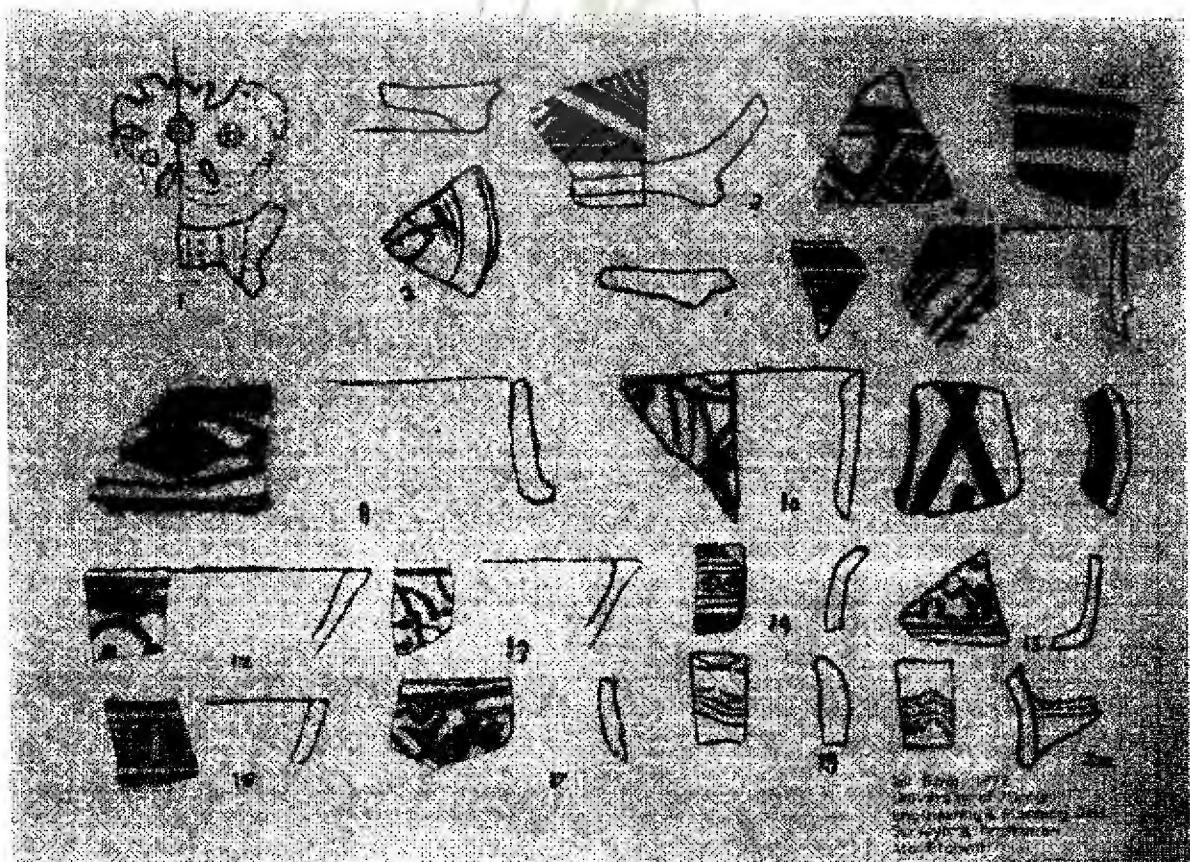


Fig. 2



Plate III



Plate IV

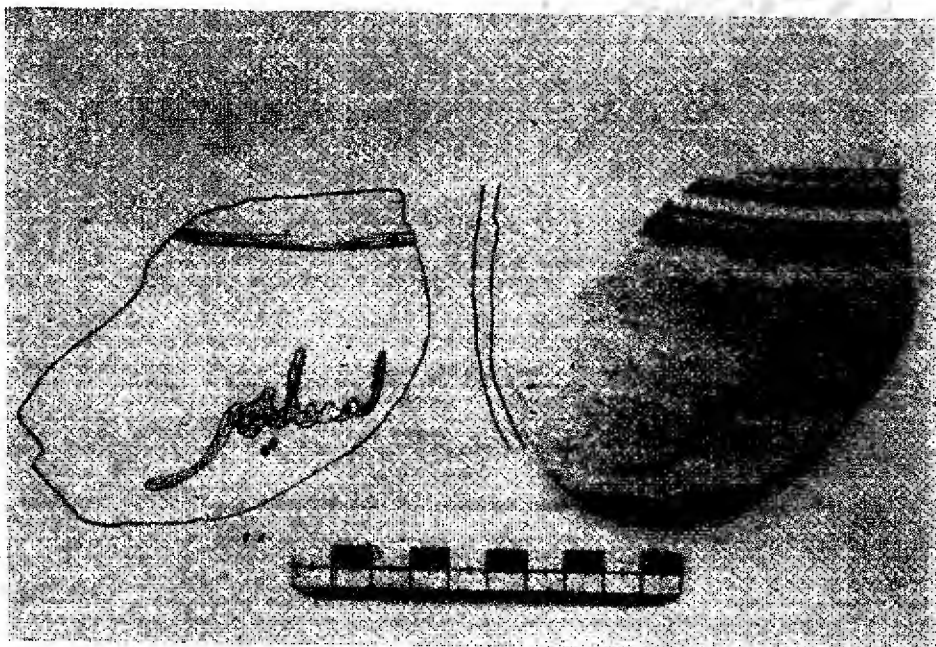




Plate I

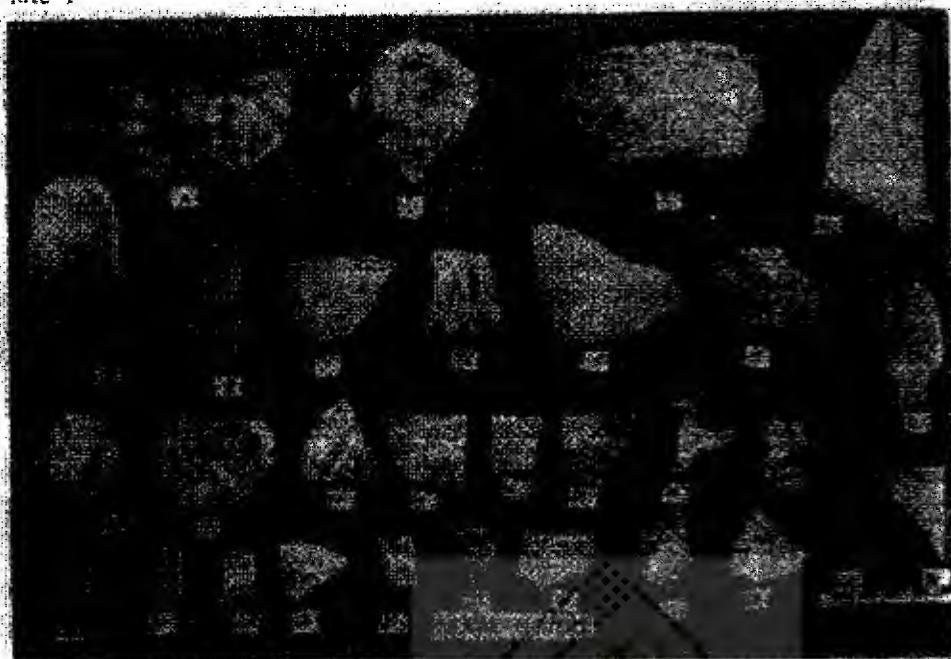


Plate II



#### Area A Square 2:

- 1 — Surface soil varying from grey-black to reddish brown 0.50 — 0.75 meter deep to bedrock, covering the entire square. Levels at ground surface: 1016.16 SE, 1016.12 SW, 1016.15 NE, 1016.15 NW.
- 2 — Light red soil just above bedrock, 2 meter (N—S) by 1 meter, SE quadrant of square.
- 3 — A small cistern 0.87 meter deep and 0.85 meter wide (E—W). Reddish soil.
- 4 — A cistern 2.35 meter wide (E—W) filled with reddish brown soil to about 0.90 meter below the lip on a grey layer of silt. A small opening connects this cistern with the underground cave, locus 9.
- 5 — A small cistern 0.45 meter wide filled with reddish brown soil. 1.55 meter from the south balk and 1.45 meter from the east balk.
- 6 — A rectangular cistern 0.47 by 0.65 meter (N—S) filled with reddish soil, 2 meter from the south balk and 1.40 meter from the east balk.
- 7 — A cistern 1.20 from the south balk, has plastered walls and is bell-shaped. At 1.75 meter below the lip, the wall cuts back into the center to form a shelf which slopes 0.125 meter and then drops 0.75 meter deeper to the bottom. At the shelf level, a hole big enough to crawl through, leads into the underground room, locus 9.
- 8 — Dark red soil with white grits on bedrock along the west balk, 1.50 meter wide.
- 9 — A cave entered through crawl space from cistern 7, or from square 1, room complex 7. It is 0.75 — 1.25 meter high, 5.50 meter long, from 1.60 — 2.60 meter wide with very little fill. The door remains unexcavated. This cave and its adjacent extension must have been used as an animal shed in the opinion of the writer.

#### The Pottery

Among the pottery found in Tell Siran, Islamic and Byzantine sherds constitute the largest amount. Representative types of this pottery have been chosen for discussion and illustration in this article. All the sherd and objects discovered in the Tell are deposited in the University of Jordan Museum.

The writer would like to express his thanks to Mr. 'Ata 'Alciwat, the Surveyor and Draftsman of the Engineering Section in the University of Jordan, for the pottery drawings which appear in this article.

season of the excavation contained a description of the stratigraphic results and finds in these two squares, and that report should be consulted in conjunction with this article.<sup>8</sup> It should be noted, however, that the stratigraphy indicates that the excavated area consists of wash and dump that had accumulated in a series of loci varying in colour, thickness, texture and contents. Most of the excavated loci contained mixed late Iron Age, late Hellenistic, Roman, Byzantine, Umayyad, Abbasid, Mamluk, Ottoman and modern pottery. A few tesserae, human and animal bones, including sheep and goat were also found and were in all probability thrown into the cave complex during the years following its original use as a Sireh or animal shelter. It is hoped that in the next season of excavation undisturbed layers of ancient periods might be found so that an accurate dating of the Tell would be possible.

### **Locus Index**

The following locus index is based entirely on the locus list prepared under the supervision of Dr. Henry O. Thompson. The Trial Trench on the north edge of the Tell near the open cave is not included. While some details have been omitted, an attempt was made to provide the necessary raw data in a concise and clear manner:

#### **Area A Square 1:**

- 1 — Surface soil varying from grey-black to reddish brown 0.50 — 0.75 meter deep to bedrock, covering the entire square. Levels at ground surface were: 1016.27 SE, 1016.12 SW, 1016.28 NE, 1016.14 NW.
- 2 — Reddish yellow to black. Semi-Circle in the NW corner measuring 1.20 meter in circumference from corner.
- 3 — Wall consisting of two courses, 1 meter wide by 1.95 meter running into the east.
- 4 — Circular line of stones resting on bedrock under locus 2, extending 0.80 meter from the south and 0.55 meter from the west.
- 5 — Semi-circular tabun in the SE corner, extending 0.75 meter from the south and 1.20 from the east.
- 6 — Wall measuring 1.30 meter wide and 2.30 meter long.
- 7 — Irregularly shaped cave complex, 6 meter long. In the SE corner is a square room with plaster walls and the wall of locus 3 forms its ceiling.



The Department of History and Archaeology in the University of Jordan is aware of these new trends in archaeological studies and therefore has plans to establish an archaeological center where the major emphasis would be on laboratory work. At the time being this Department requires all students majoring in archaeology to finish one hundred hours in archaeological field work before graduation. In the past few years, the University of Jordan had arranged for its students to fulfil this requirement through foreign archaeological expeditions which happened to be digging in the country during summer. But such expeditions may not at certain years be excavating in Jordan and consequently students would have great difficulty in obtaining the required archaeological training. The University of Jordan decided therefore, to sponsor an excavation of its own which would serve the twofold purpose of first, having an outdoor archaeological laboratory, preferably on campus or within close proximity of it, where students under the supervision of competent faculty members can gain field experience and secondly, to uncover the history of an ancient site and enrich the archaeological collection of the newly established University Museum. The writer was asked to make the initial planning for the excavation and the choice of a site. Having investigated the area in and around the University of Jordan campus, he was able to make the original suggestion that Tell Siran, which lies half way between the Biology building and the Amman Civil Hospital, is worth excavating. This Tell occupies a commanding position in the fertile central Belqa tableland and is situated east of the Jordan Rift valley at an elevation of about 1000 meters, a latitude of about  $32^{\circ}$  N and a longitude of about  $35^{\circ} 56'$  E.<sup>6</sup> The surface exploration of this mound carried out by the third year archaeology students, yielded sherds from the late Iron Age in the seventh and sixth centuries B. C. to medieval Islamic times. Actual excavation commenced on April 15 and ended around mid-May, 1972. The work was carried out on five days a week, Saturday through Tuesday and Thursday from 1:00 to 6:30 pm, to fit the students' schedule. The Department of Antiquities made a grant of J.D. 200 from funds allocated by the University of Jordan for excavation and placed its photographic services at the excavators' disposal without hindrance to their normal duties. Part of the allocated money was used to cover the costs of film and photographic supplies and the wages of a technical assistant. The American Center for Oriental Research in Amman supplied excavation equipment.

The present article is concerned with the pottery from the different loci uncovered in the two squares which were opened to the east on top of the mound and numbered A, 1 and A, 2.<sup>7</sup> The preliminary report of the first

## The Pottery From Tell Siran<sup>1</sup>

*by Adnan Hadidi*

### Introduction

The discovery of the importance of pottery as a dating tool was made within a few years after Schlieman's initial excavation at Troy, when in 1879 Furtwangler and Loeschcke produced the first publication which considered the chronological significance of decorated pottery.<sup>2</sup> In 1890, Sir W. Flinders Petrie recorded for the first time the stratification of Tell el-Hesi southwest of Hebron, and demonstrated the importance of the use of pottery for dating purposes, by his ability to give fairly accurate absolute dates to certain strata, which contained Syrian — Palestinian pottery, identified with that previously found in datable Egyptian tombs.<sup>3</sup> He also discovered the fundamental principle of sequence-dating, by which it is possible to extend relative chronology into periods where there are no stratified remains for direct comparison.<sup>4</sup>

A trained archaeologist classifies ancient pottery according to their attributes, such as shape, texture and design, readily indentified visually. There are, however, other qualities equally helpful for identification such as technique, hardness, kind of paste or glaze used and other surface finishing.

In the last few decades however, archaeologists, although working in the field of the social sciences, are gradually finding themselves in a unique position with relation to the physical sciences by making use of the analytical methods which the laboratory sciences can offer. Scientists in other fields have, on the other hand, taken keen interest in archaeological materials.

The physicists have introduced effective and fast methods for compositional analysis; computers gave statistical studies great impetus and can be of great help to the archaeologist; there has been a considerable interest in the potter's natural resources; the classification of pottery has been pursued with fresh enthusiasm, taking different directions in different countries. These kinds of data and methods may help to distinguish between wares at one site, or to determine the place where the pottery was made. The archaeologist has been challenged, therefore, to think about the cultural significance of pottery rather than content himself with its use for relative dating.<sup>5</sup>



Leavis, F. R. *New Bearings in English Literature*. London: Chatto and Windus, 1950.

Lowell, Amy. *Tendencies in Modern American Poetry*. New York and Boston: Houghton Mifflin Company, 1917.

Symons, Arthur. *The Symbolist Movement in Literature*. New York: E. P. Dutton and Company, 1919.

Wilson, Edmund. *Axel's Castle: A Study in the Imaginative Literature of 1870-1930*. New York: The Morrow and Company, 1947.



modern poetry. The reader runs across imprints of this tendency in some poems of Eliot, Pound, Cummings, Auden and others.

These, then, are the chief characteristics of modern poetic technique. It is necessary to remark that this does not mean that all contemporary poets employ this technique or make such experiments in their poetry. Among contemporary poets, one finds such "traditionalist" poets as Bridges, Masfield, Davies and a few others. Such poets are traditionalists in the sense that they did not revolutionize their poetic technique, but continued complacently using the technique of the nineteenth-century poetry.

Only a close examination of the forementioned technical devices as they are employed by those poets who did revolutionize their poetic technique can show whether they do or do not have merits. Considering T.S. Eliot's famous poem, *The Waste Land*, a supreme example of experimental methodology, perhaps it is illuminating to present and illustrate Eliot's use of new or revived technical devices in this poem. Such an attempt will hopefully be undertaken in a forthcoming article.

### A Selected Bibliography

- Bates, Walter Jackson, ed. *Criticism: The Major Texts*. New York and Burlingame: Harcourt, Brace and World, 1952.
- Brooks, Cleanth. *Modern Poetry and the Tradition*. London: Editions Poetry London Ltd., 1948.
- Coffman, Stanley K. Jr. *Imagism: A Chapter for the History of Modern Poetry*. Norman: University of Oklahoma Press, 1951.
- Eliot, T.S. *Selected Essays: 1917-1932*. New York: Harcourt and Company, 1932.
- , ed. *Literary Essays of Ezra Pound*. New York: Harcourt and Directions, 1954.
- Friar, Kimon, and John Malcolm Brinnin, eds. *Modern Poetry: American and British*. New York: Appleton-Century Crofts, 1951.
- Hughes, Glenn. *Imagism and the Imagists: A Study in Modern Poetry*. California: Stanford University press, 1931.

became no longer of value. Modern poets rejected rhetoric that was based on reason and on logic. Hence the reader of modern poetry misses the fluid and logical sequence between lines or stanzas in the poetry of the nineteenth century. Rhetoric in modern poetry is largely modified and shaped by the theory of depth psychology. That is, the new rhetoric in modern poetry is very much concerned with the subconscious of the poet and not with supernatural or transcendental forces. Instead of logical design of thought and structure, the reader of experimental poetry finds a stream of dissonant movements of thoughts, and a heap of images packed fragmentarily in lines and in stanzas that, in structure, are modelled on modern music and meant essentially to afford a series of impressions. This is not to say that there is music in modern poetry. On the contrary, a great part of modern poetry, compared to poetry of the previous century for instance, lacks harmony, melody and music as shown in the correspondence of sound and sense.

Unlike the poets of the nineteenth century, particularly the romantic poets, modern poets believe in the detachment of the poet from the poem. He need not be present to whisper or to preach aloud his moral sermons to the reader. In addition to a refusal to intrude into the poem, modern poets hold that the poet should be impersonal and that art should be depersonalized, in the sense that the poet should manage to be objective and to endow his poetry with a universal appeal. In this respect, modern poets have reacted strongly against the romantic egoistic subjectivism. Emotion, however, was not completely distrusted by modern poets. For them, it is admittedly a significant component part of the poet's experience, but it should be controlled by the intellect lest it should lead to sentimentality and weeping emotions. Sensibility that unites emotion with intellect, therefore, replaced the excessive sentimental emotions of the nineteenth-century poetry.

Modern poets have a tendency to use many references and literary allusions in their poetry. This might sometimes lead to ambiguity and complexity. Some able poets, however, used this technical device intelligently. The interest of modern poets in the use of literary allusions displays their awareness and their consciousness of the importance of the literary wealth of the past, its history and its culture. They investigate and write about the present while keeping an eye on the past, the thing which might render universality to a work of art if approached and processed with knowledge and skill.

The introduction of foreign languages, particularly Oriental language such as Japanese, Chinese, and Sanskrit, is a chief technical characteristic in

free verse to modern poets: Sandburg and Lindsay, for example, developed their own rhythms, as did Eliot."<sup>1</sup>

By using free verse, revived primarily by Ezra Pound, modern poets abandoned the conventional metrical patterns and the use of measured rhythmical movement. Used by good hands, free verse can make an intense effect where it becomes a subtle stylistic quality. Unlike conventional verse, free verse has the line or the stanza and not the foot as the unit. Auden, Spender, Pound, Williams and many others enthusiastically used this poetic form. Eliot has developed a rhythm in which he has disregarded the iamb as the rhythmic unit. As a matter of fact, there are other poets of the previous century who used free verse, such as Whitman.

Free verse is one dominant technical feature of modern or experimental poetry. Sprung rhythm is a second technical feature that was used by G.M. Hopkins, e.g., in "The Wreck of the Deutschland." It is not a new thing. It was used by Coleridge in "Christabel." Yet due to its supposedly elevating effect, sprung rhythm was frequently used by modern poets as largely influenced by Hopkins. Rhyme is a third technical feature which actually is not a new device; it is well known in English and American verse. Some modern poets developed their use of rhyme and used it conventionally, and the effect, through an appeal to one's sense impression, was agreeable. Other modern poets, though, used imperfect rhymes and went to the extreme of using assonance, consonance and dissonance in an unusual manner.

Diction as used in modern verse is another vital characteristic of modern poetic technique. The Romantic poets, led by Wordsworth, rejected the formal poetic language of the eighteenth century. Modern poets, in turn, sought to employ a nearly new language of poetry. Inspired mainly by the Imagist movement, modern poets have used essentially the language of ordinary speech, mostly a conversational language sometimes used with precision and exactness achieved through a selection of suggestive and meaningful words.

Just as modern poets gave themselves the freedom of composing poetry on any subject, they also used what I might term as a "free language," a language that is unlimited, subservient to nothing except to the purpose of the poet. Rhetorical tradition as it was used in the nineteenth-century poetry

---

1. Stanley K. Hoffman, Jr., *Imagism: A Chapter For the History of Modern Poetry* (Norman, Oklahoma, 1951), p. 224.

present a summary of the famous credo of the Imagists from Hughes' book. The credo consists of six points:

- a. A language that is basically of ordinary speech yet used with exactness and precision.
- b. Use of free verse and a creation of new rhythms as the expression of new moods.
- c. Allowance of an absolute freedom in the choice of subject.
- d. A presentation of an image in poetry and an avoidance of vague and general statements.
- e. The poet should produce poetry that is hard but clear and definite.
- f. Concentration is the essence of poetry.<sup>1</sup>

These six points constituted a literary manifesto to modern poets who had been fascinated by this poetic movement. The Imagist movement, it is important to add, has been criticized and strongly attacked by such critics as Conrad Aiken and William Ellery Leonard. Some of these critics were somewhat impartial; others saw only bad examples in the Imagist poetry. An example of these critical attacks on Imagism can be seen in Conrad Aiken's article, "The Place of Imagism," in the *New Republic* of May 22, 1915. "[Aiken] accuses the imagists of being a mutual admiration society... and insists that imagist verse at its best is charming, interesting, or delightful, but never stirring. [It lacks] emotional force."<sup>2</sup> The solid fact remains that Imagism with its ideals has been greatly influential on contemporary poetry. Poets like T. S. Eliot, William Carlos Williams, and Wallace Stevens in different ways and on various levels found Imagism of great use. At the least, Imagism provided modern poets with a new method of conscious poetic utterance. The poems of Williams are just one example to show how closely he adapted the Imagist method and avoided almost all that is conventional. Precision and exactness of language besides originality of thought are characteristic of his poetry and a tribute to the Imagist tradition.

Free verse (*vers libre*) as an important poetic form for poets owed much of its existence to the Imagists, as Stanley Coffman points out, but he warns the reader that "it would be too much to say that they introduced

---

1. Hughes, pp. 39-40.

2. *Ibid*, p. 51.



greatly influenced British and American literature of the twentieth century. A very condensed definition of the term "Symbolism" by Edmund Wilson may be helpful. Wilson says, "Symbolism may be defined as an attempt by carefully studied means — a complicated association of ideas represented by a medley of metaphors — to communicate unique personal feelings."<sup>1</sup>

Influenced by the French symbolists, modern poets came to believe that a use of the image (whether symbol or metaphor) could better and more powerfully reveal a sense of reality as seen or imagined. By employing a symbolic artifice, modern poets meant to avoid rhetoric especially as modified by the nineteenth — century poets primarily for didactic purposes.

"Imagism" is another literary movement which appeared in the early twentieth century and has greatly influenced modern poetry particularly in America. This movement is one of the first revolutionary attempts by modern poets in America and in England to break with the past literary traditions. The Imagists rejected the value systems of the previous century; they did not apply classical rhetoric to their poetry, or more correctly they rejected the way rhetoric had been used by the nineteenth — century poets. This poetic movement widened the gulf between the world one lives in in Hulme's and the world one beholds in Wordsworth's or Tennyson's poetry.

Symbolism, a forerunner of Imagism, afforded modern poets with such poetic qualities as suggestiveness and indirectness instead of literal directness. Imagism presented with it such ideals as brevity, clarity of imagery, avoidance of metrical laws, implication, objectivity, concreteness, definiteness of description instead of detailed, if not loose, description. T. E. Hulme (not to mention Ezra Pound), one of the great advocates of the movement, vehemently stated: "Never, never, never a simple statement. It has no effect. One must always have analogies, which make another world. Through-the-glass effect, which is what I want."<sup>2</sup>

Instead of seeking a definite and satisfactory definition of Imagism, if such a definition is available at all, I think it would be more rewarding to

---

1. Edmund Wilson, [Axel's] Castle: *A Study In The Imaginative Literature of 1870-1930* (New York and London, 1934), pp. 21-22.

2. Quoted in Glenn Hughes, *Imagism and the Imagists: A Study in Modern Poetry* (London, 1931), p. 21.

Kimon Friar relevantly remarks that

Such a poet, the modern poet ... must therefore use all his intellectual as well as his intuitive resources to bring congruity to discordant ideas and images; he must correlate whatever his subconscious offers him, but with superconscious awareness; his habitual mask is that of irony since he is always aware of contrary claims and possibilities; he is witty and fantastical, but with serious almost tragic purpose; he is rarely sentimental, for he is incapable of presenting any one view of life which is not complex or excludes the possibility of its opposite, and by the same token he prizes and is incapable of the sentiment and integrity of a man who sees life steadily and sees it whole.<sup>1</sup>

Eliot's critical essay on the metaphysical poets probably increased the interest of modern poets in this tradition, and that is due to Eliot's tremendous effect as generally observed in modern literary criticism. It is noticeable that modern poets share with the metaphysical poets nearly the same attitudes towards objects in life as related to literature. In employing the metaphysical poet's method, modern poets are partly rejecting the emotional, the sentimental, the shallow, the sugary and smooth expressions of the Romantic and the Victorian poetry. In a unified whole, modern poets, at their best, sometimes succeeded in fusing the emotional and the intellectual. The result was a subtle approach to material through which its intensity and depth appeared beside an emergence of clever thoughts.

From such literary movement as "Symbolism" and "Imagism" modern poets learned some other new technical devices which they employed in their poetry. "Symbolism,"<sup>2</sup> to start with, is the name given to a literary movement which appeared in France in the late nineteenth century. The movement

---

1. Quoted in Kimon Friar and John Malcolm Brinnan, *Modern Poetry: American and British* (New York, 1951), pp. 442-443.

2. For general information on the movement see Arthur Symons, *The Symbolist Movement in Literature* (New York, 1919).

legend *From Ritual to Romance* have been two of the most influential literary studies in mythology that contributed to some modern poets' interest in and adoption of mythology.

Poets of previous centuries, to be sure, used classical mythology in their poetry. Milton used mythical figures in most of his poetic works. Tennyson in "Idylls of the King" and Keats in "Ode to a Nightingale" used classical names and symbols. But modern poets have made a special use of classical mythology. With Eliot, Pound or Yeats, classical mythology provided their poetry with a special symmetrical design that is accordingly controlled, ordered and significantly shaped. In a world that is envisioned as disorderly shaped, undisciplined, chaotic, full of controversies and adversities, devoid mostly of moral and spiritual values, a use of this mythical method is undoubtedly of great importance to modern poets. Classical mythology provided them with sublime themes and with an abundance of symbols and imagery. In this mythology, modern poets found a sense of value and a sense of supernatural reality that originally had to do with the relationship between God, man and the universe. Eliot's *The Waste Land*, Ezra Pound's *Cantos*, James Joyce's *Ulysses* are examples of adopting a mythical method and building up an anthropological structure. The reader, in such modern literary works, runs across new symbols, new metaphors in addition to various mythical characters who are symbols of certain values, powers or ideals, all derived from classical mythology.

Revival of the metaphysical tradition of the seventeenth century is another characteristic of modern poetry. Most modern poets have looked back with admiration to the metaphysical "school" of the seventeenth century and its doctrines. Modelling after the poets of this school, modern poets have employed a figurative language. Metaphors, similes, images, adjectives, puns, conceits, paradoxes and startling parallels all are integral components of this language.

Miss Ruth Bailey's *A Dialogue on Modern Poetry* has an illuminating passage that shows what the metaphysical poet used to do in his poem and how much modern poets are concerned with and influenced by the metaphysical tradition. The metaphysical poet has

the power of practically being and doing many things at once. It is this power that is indicated in the phrases "sensuous thought," "unification of sensibility," "amalgamating disparate experience," and Coleridge's "balance or reconciliation of discordant qualities." The poet who has this power can make use of any kind of experience ... He can feel his thought: he can feel and think many discordant things at once; and he can fuse all these and make them into a whole.

to the revival of the classical tradition through the Imagist movement. Both recommended a use of "hard but clear" poetry, concrete imagery, metaphors, free verse, concentration.

Eliot, probably influenced by Hulme and Pound, is a great advocate of the classical tradition. In his essay "Tradition and the Individual Talent," Eliot explained his viewpoint on tradition, classical tradition and its value to the artist. Eliot maintained that tradition

involves, in the first place, the historical sense, which we may call nearly indispensable to any one who would continue to be a poet beyond his twenty-fifth year; and the historical sense involves a perception not only of the pastness of the past, but of its presence ... ..<sup>1</sup>

Eliot stressed the importance of the poet's consciousness of the past literary writers and their great literary products. Depersonalization and objectivity became very necessary to the poet in his poetry. Instead of being emotional, subjective and personal, the poet, by having one eye on the past and keeping the other on the present can and ought to endow his poetry with an objective universal significance, and thus he will have avoided indulgence in watery emotionalism.

T. E. Hulme, Ezra Pound, and T.S. Eliot had in common an interest in a revival of classicism in modern poetry as they viewed it. This is obvious not only in their greatly influential critical writings, but also in their poetry. Their distrust of excessive emotions, of romantic subjectivism and egocentrism, their avoidance of the conventional poetic technique of the nineteenth century, and their demand for concrete imagery, objectivity, universality, discipline and order, their use of classical allusions and classical mythology, and their outlook on life and view of man, all are only immediate outcomes of their interest in the classical heritage. Use of classical mythology, as has been noted, is derived from the interest of modern poets in a revival of classicism in modern poetry. They discovered anew a medium which they believed would help them express their feelings and thoughts. The reader finds in abundance mythical characters (Greek or Roman or both) in modern poetry. Sir James Frazer's *The Golden Bough* and Miss Jessie L. Weston's book on the Grail

---

1. T.S. Eliot, "Tradition and the Individual Talent," in *Selected Essays 1917-1932* (New York, 1932), p. 4.

of the classical tradition, and, more important, a revival of metaphysical tradition of the seventeenth century. At the same time, it is safe to assert that these are relatively of little quantitative or qualitative value.

Modern poetic technique broke with the past in the sense that contemporary poets in a revolutionary movement rejected the poetic technique of the nineteenth century, including the Romantic and Victorian periods. It was not an absolute rejection, since contemporary poets revised some of the technical devices that were used by poets of the previous century, in addition to a revival of such past traditions as the metaphysical tradition.

The following can be considered as the chief characteristics of modern poetic technique.

A revival of past traditions and a special use of them constitute one of the main trends in modern poetry. In a revival of the classical tradition, modern poets found a fertile soil for enriching their language and thought. A revival of what is "classical" in modern poetry may be attributed to T.E. Hulme, Ezra Pound and T.S. Eliot. Hulme's concept of what is classical as opposed to what is romantic, is explained in his essay "Romanticism and Classicism." He defined it in terms of man and his potentialities in the universe: "Man is an extraordinarily fixed and limited animal whose nature is absolutely constant. It is only by tradition and organization that anything decent can be got out of him."<sup>1</sup> Hulme's definition, though short, embodies two significant considerations. First, man is shown as finite and limited in his powers, capacities and possibilities. Second, Hulme's emphasis is on the necessity of tradition, classical tradition which is rich with such great qualities as organization, design, order and restraint. Hence Hulme glorifies the classical poet who revealed these qualities and justly showed man as a creature of finite powers and not as a God on earth.

Ezra Pound,<sup>2</sup> no less enthusiastic in his zeal for what is classical, and in his revolt against the romantic tradition, may be said to have the same concept as Hulme. In fact, both Hulme and Pound considerably contributed

- 
1. T. E. Hulme, "Romanticism and Classicism," *Criticism: The Major Texts*, ed. Walter Jackson Bates (New York Burlingame, 1952), p. 565.
  2. Valuable discussion of the revival of classicism may be found in Ezra Pound, *Literary Essays of Ezra Pound*, ed. T.S. Eliot (New York, 1954; F. R. Leavis, *New Bearings in English Poetry* (London, 1950), Chap. IV.



## **New or Revived Technical Devices in Contemporary Poetry**

*By Dr. Abdul-Rahman Shaheen Department of English*

In the history of the literatures of nations throughout the centuries, it is interesting and significant to note how in each century or in a major part of it there is a revolt or a reaction against the literary tendencies of the previous era. The causes and the effects of a resultant change are determined by the spirit of the new age and its new trends of thought and new aspects of life as these, in turn, are influenced by the scientific discoveries, by the success of technology, and by the explorations of psychology. Such revolts or reactions against the previous age inevitably afford a change in almost everything that concerns mankind. In literature, then, the appearance of new ideals and techniques is a natural change, since literature as well as a language is a living thing. Each, for better or worse, is necessarily in a state of flux and development.

When one views closely the poetry of the twentieth century, the most striking thing which draws his attention is the technique that poets employ. Specifically, by technique I mean the tools or the technical devices which the poet uses to help him express his feelings and ideas effectively. Technique, then, is a method, a means, a medium through or by which the material or content of the poem is conveyed and revealed.

The purpose of this paper is to point out succinctly the general characteristics of modern technique as used in the twentieth-century British and American poetry. Undoubtedly, a study of the variety of modern poetic technique aids in understanding the complex poetic vision of the modern "maker." Some of these characteristics, but by no means all, are found in one movement or more of the following: Imagism, Symbolism, Realism, Naturalism, Expressionism and other literary movements. In all probability, we will not find, nor expect to find, that any one single poet has used all the characteristics of these movements in his poetry.

Modern poetic technique is hardly considered as the invention of certain principles or definite rules to be followed in writing poetry. In the first place, it is a technique process that emerged out of a revolt against the literary conventions of the nineteenth century. The technique of modern poetry has resulted partly from a revision of past literary tradition, a revival

Leavis, F. R. *New Bearings in English Literature*. London: Chatto and Windus, 1950.

Lowell, Amy. *Tendencies in Modern American Poetry*. New York and Boston: Houghton Mifflin Company, 1917.

Symons, Arthur. *The Symbolist Movement in Literature*. New York: E. P. Dutton and Company, 1919.

Wilson, Edmund. *Axel's Castle: A Study in the Imaginative Literature of 1870-1930*. New York: The Morrow and Company, 1947.



modern poetry. The reader runs across imprints of this tendency in some poems of Eliot, Pound, Cummings, Auden and others.

These, then, are the chief characteristics of modern poetic technique. It is necessary to remark that this does not mean that all contemporary poets employ this technique or make such experiments in their poetry. Among contemporary poets, one finds such "traditionalist" poets as Bridges, Masfield, Davies and a few others. Such poets are traditionalists in the sense that they did not revolutionize their poetic technique, but continued complacently using the technique of the nineteenth-century poetry.

Only a close examination of the forementioned technical devices as they are employed by those poets who did revolutionize their poetic technique can show whether they do or do not have merits. Considering T.S. Eliot's famous poem, *The Waste Land*, a supreme example of experimental methodology, perhaps it is illuminating to present and illustrate Eliot's use of new or revived technical devices in this poem. Such an attempt will hopefully be undertaken in a forthcoming article.

### A Selected Bibliography

- Bates, Walter Jackson, ed. *Criticism: The Major Texts*. New York and Burlingame: Harcourt, Brace and World, 1952.
- Brooks, Cleanth. *Modern Poetry and the Tradition*. London: Editions Poetry London Ltd., 1948.
- Coffman, Stanley K. Jr. *Imagism: A Chapter for the History of Modern Poetry*. Norman: University of Oklahoma Press, 1951.
- Eliot, T.S. *Selected Essays: 1917-1932*. New York: Harcourt and Company, 1932.
- , ed. *Literary Essays of Ezra Pound*. New York: Harcourt and Directions, 1954.
- Friar, Kimon, and John Malcolm Brinnin, eds. *Modern Poetry: American and British*. New York: Appleton-Century Crofts, 1951.
- Hughes, Glenn. *Imagism and the Imagists: A Study in Modern Poetry*. California: Stanford University press, 1931.

became no longer of value. Modern poets rejected rhetoric that was based on reason and on logic. Hence the reader of modern poetry misses the fluid and logical sequence between lines or stanzas in the poetry of the nineteenth century. Rhetoric in modern poetry is largely modified and shaped by the theory of depth psychology. That is, the new rhetoric in modern poetry is very much concerned with the subconscious of the poet and not with supernatural or transcendental forces. Instead of logical design of thought and structure, the reader of experimental poetry finds a stream of dissonant movements of thoughts, and a heap of images packed fragmentarily in lines and in stanzas that, in structure, are modelled on modern music and meant essentially to afford a series of impressions. This is not to say that there is music in modern poetry. On the contrary, a great part of modern poetry, compared to poetry of the previous century for instance, lacks harmony, melody and music as shown in the correspondence of sound and sense.

Unlike the poets of the nineteenth century, particularly the romantic poets, modern poets believe in the detachment of the poet from the poem. He need not be present to whisper or to preach aloud his moral sermons to the reader. In addition to a refusal to intrude into the poem, modern poets hold that the poet should be impersonal and that art should be depersonalized, in the sense that the poet should manage to be objective and to endow his poetry with a universal appeal. In this respect, modern poets have reacted strongly against the romantic egoistic subjectivism. Emotion, however, was not completely distrusted by modern poets. For them, it is admittedly a significant component part of the poet's experience, but it should be controlled by the intellect lest it should lead to sentimentality and weeping emotions. Sensibility that unites emotion with intellect, therefore, replaced the excessive sentimental emotions of the nineteenth-century poetry.

Modern poets have a tendency to use many references and literary allusions in their poetry. This might sometimes lead to ambiguity and complexity. Some able poets, however, used this technical device intelligently. The interest of modern poets in the use of literary allusions displays their awareness and their consciousness of the importance of the literary wealth of the past, its history and its culture. They investigate and write about the present while keeping an eye on the past, the thing which might render universality to a work of art if approached and processed with knowledge and skill.

The introduction of foreign languages, particularly Oriental language such as Japanese, Chinese, and Sanskrit, is a chief technical characteristic in

free verse to modern poets: Sandburg and Lindsay, for example, developed their own rhythms, as did Eliot."<sup>1</sup>

By using free verse, revived primarily by Ezra Pound, modern poets abandoned the conventional metrical patterns and the use of measured rhythmical movement. Used by good hands, free verse can make an intense effect where it becomes a subtle stylistic quality. Unlike conventional verse, free verse has the line or the stanza and not the foot as the unit. Auden, Spender, Pound, Williams and many others enthusiastically used this poetic form. Eliot has developed a rhythm in which he has disregarded the iamb as the rhythmic unit. As a matter of fact, there are other poets of the previous century who used free verse, such as Whitman.

Free verse is one dominant technical feature of modern or experimental poetry. Sprung rhythm is a second technical feature that was used by G.M. Hopkins, e.g., in "The Wreck of the Deutschland." It is not a new thing. It was used by Coleridge in "Christabel." Yet due to its supposedly elevating effect, sprung rhythm was frequently used by modern poets as largely influenced by Hopkins. Rhyme is a third technical feature which actually is not a new device; it is well known in English and American verse. Some modern poets developed their use of rhyme and used it conventionally, and the effect, through an appeal to one's sense impression, was agreeable. Other modern poets, though, used imperfect rhymes and went to the extreme of using assonance, consonance and dissonance in an unusual manner.

Diction as used in modern verse is another vital characteristic of modern poetic technique. The Romantic poets, led by Wordsworth, rejected the formal poetic language of the eighteenth century. Modern poets, in turn, sought to employ a nearly new language of poetry. Inspired mainly by the Imagist movement, modern poets have used essentially the language of ordinary speech, mostly a conversational language sometimes used with precision and exactness achieved through a selection of suggestive and meaningful words.

Just as modern poets gave themselves the freedom of composing poetry on any subject, they also used what I might term as a "free language," a language that is unlimited, subservient to nothing except to the purpose of the poet. Rhetorical tradition as it was used in the nineteenth-century poetry

---

1. Stanley K. Hoffman, Jr., *Imagism: A Chapter For the History of Modern Poetry* (Norman, Oklahoma, 1951), p. 224.



present a summary of the famous credo of the Imagists from Hughes' book. The credo consists of six points:

- a. A language that is basically of ordinary speech yet used with exactness and precision.
- b. Use of free verse and a creation of new rhythms as the expression of new moods.
- c. Allowance of an absolute freedom in the choice of subject.
- d. A presentation of an image in poetry and an avoidance of vague and general statements.
- e. The poet should produce poetry that is hard but clear and definite.
- f. Concentration is the essence of poetry.<sup>1</sup>

These six points constituted a literary manifesto to modern poets who had been fascinated by this poetic movement. The Imagist movement, it is important to add, has been criticized and strongly attacked by such critics as Conrad Aiken and William Ellery Leonard. Some of these critics were somewhat impartial; others saw only bad examples in the Imagist poetry. An example of these critical attacks on Imagism can be seen in Conrad Aiken's article, "The Place of Imagism," in the *New Republic* of May 22, 1915. "[Aiken] accuses the imagists of being a mutual admiration society... and insists that imagist verse at its best is charming, interesting, or delightful, but never stirring. [It lacks] emotional force."<sup>2</sup> The solid fact remains that Imagism with its ideals has been greatly influential on contemporary poetry. Poets like T. S. Eliot, William Carlos Williams, and Wallace Stevens in different ways and on various levels found Imagism of great use. At the least, Imagism provided modern poets with a new method of conscious poetic utterance. The poems of Williams are just one example to show how closely he adapted the Imagist method and avoided almost all that is conventional. Precision and exactness of language besides originality of thought are characteristic of his poetry and a tribute to the Imagist tradition.

Free verse (*vers libre*) as an important poetic form for poets owed much of its existence to the Imagists, as Stanley Coffman points out, but he warns the reader that "it would be too much to say that they introduced

---

1. Hughes, pp. 39-40.

2. *Ibid*, p. 51.

greatly influenced British and American literature of the twentieth century. A very condensed definition of the term "Symbolism" by Edmund Wilson may be helpful. Wilson says, "Symbolism may be defined as an attempt by carefully studied means — a complicated association of ideas represented by a medley of metaphors — to communicate unique personal feelings."<sup>1</sup>

Influenced by the French symbolists, modern poets came to believe that a use of the image (whether symbol or metaphor) could better and more powerfully reveal a sense of reality as seen or imagined. By employing a symbolic artifice, modern poets meant to avoid rhetoric especially as modified by the nineteenth — century poets primarily for didactic purposes.

"Imagism" is another literary movement which appeared in the early twentieth century and has greatly influenced modern poetry particularly in America. This movement is one of the first revolutionary attempts by modern poets in America and in England to break with the past literary traditions. The Imagists rejected the value systems of the previous century; they did not apply classical rhetoric to their poetry, or more correctly they rejected the way rhetoric had been used by the nineteenth — century poets. This poetic movement widened the gulf between the world one lives in in Hulme's and the world one beholds in Wordsworth's or Tennyson's poetry.

Symbolism, a forerunner of Imagism, afforded modern poets with such poetic qualities as suggestiveness and indirectness instead of literal directness. Imagism presented with it such ideals as brevity, clarity of imagery, avoidance of metrical laws, implication, objectivity, concreteness, definiteness of description instead of detailed, if not loose, description. T. E. Hulme (not to mention Ezra Pound), one of the great advocates of the movement, vehemently stated: "Never, never, never a simple statement. It has no effect. One must always have analogies, which make another world. Through-the-glass effect, which is what I want."<sup>2</sup>

Instead of seeking a definite and satisfactory definition of Imagism, if such a definition is available at all, I think it would be more rewarding to

---

1. Edmund Wilson, [Axel's] Castle: *A Study In The Imaginative Literature of 1870-1930* (New York and London, 1934), pp. 21-22.

2. Quoted in Glenn Hughes, *Imagism and the Imagists: A Study in Modern Poetry* (London, 1931), p. 21.

Kimon Friar relevantly remarks that

Such a poet, the modern poet ... must therefore use all his intellectual as well as his intuitive resources to bring congruity to discordant ideas and images; he must correlate whatever his subconscious offers him, but with superconscious awareness; his habitual mask is that of irony since he is always aware of contrary claims and possibilities; he is witty and fantastical, but with serious almost tragic purpose; he is rarely sentimental, for he is incapable of presenting any one view of life which is not complex or excludes the possibility of its opposite, and by the same token he prizes and is incapable of the sentiment and integrity of a man who sees life steadily and sees it whole.<sup>1</sup>

Eliot's critical essay on the metaphysical poets probably increased the interest of modern poets in this tradition, and that is due to Eliot's tremendous effect as generally observed in modern literary criticism. It is noticeable that modern poets share with the metaphysical poets nearly the same attitudes towards objects in life as related to literature. In employing the metaphysical poet's method, modern poets are partly rejecting the emotional, the sentimental, the shallow, the sugary and smooth expressions of the Romantic and the Victorian poetry. In a unified whole, modern poets, at their best, sometimes succeeded in fusing the emotional and the intellectual. The result was a subtle approach to material through which its intensity and depth appeared beside an emergence of clever thoughts.

From such literary movement as "Symbolism" and "Imagism" modern poets learned some other new technical devices which they employed in their poetry. "Symbolism,"<sup>2</sup> to start with, is the name given to a literary movement which appeared in France in the late nineteenth century. The movement

---

1. Quoted in Kimon Friar and John Malcolm Brinnan, *Modern Poetry: American and British* (New York, 1951), pp. 442-443.

2. For general information on the movement see Arthur Symons, *The Symbolist Movement in Literature* (New York, 1919).

legend *From Ritual to Romance* have been two of the most influential literary studies in mythology that contributed to some modern poets' interest in and adoption of mythology.

Poets of previous centuries, to be sure, used classical mythology in their poetry. Milton used mythical figures in most of his poetic works. Tennyson in "Idylls of the King" and Keats in "Ode to a Nightingale" used classical names and symbols. But modern poets have made a special use of classical mythology. With Eliot, Pound or Yeats, classical mythology provided their poetry with a special symmetrical design that is accordingly controlled, ordered and significantly shaped. In a world that is envisioned as disorderly shaped, undisciplined, chaotic, full of controversies and adversities, devoid mostly of moral and spiritual values, a use of this mythical method is undoubtedly of great importance to modern poets. Classical mythology provided them with sublime themes and with an abundance of symbols and imagery. In this mythology, modern poets found a sense of value and a sense of supernatural reality that originally had to do with the relationship between God, man and the universe. Eliot's *The Waste Land*, Ezra Pound's *Cantos*, James Joyce's *Ulysses* are examples of adopting a mythical method and building up an anthropological structure. The reader, in such modern literary works, runs across new symbols, new metaphors in addition to various mythical characters who are symbols of certain values, powers or ideals, all derived from classical mythology.

Revival of the metaphysical tradition of the seventeenth century is another characteristic of modern poetry. Most modern poets have looked back with admiration to the metaphysical "school" of the seventeenth century and its doctrines. Modelling after the poets of this school, modern poets have employed a figurative language. Metaphors, similes, images, adjectives, puns, conceits, paradoxes and startling parallels all are integral components of this language.

Miss Ruth Bailey's *A Dialogue on Modern Poetry* has an illuminating passage that shows what the metaphysical poet used to do in his poem and how much modern poets are concerned with and influenced by the metaphysical tradition. The metaphysical poet has

the power of practically being and doing many things at once. It is this power that is indicated in the phrases "sensuous thought," "unification of sensibility," "amalgamating disparate experience," and Coleridge's 'balance or reconciliation of discordant qualities.' The poet who has this power can make use of any kind of experience ... He can feel his thought: he can feel and think many discordant things at once; and he can fuse all these and make them into a whole.

to the revival of the classical tradition through the Imagist movement. Both recommended a use of "hard but clear" poetry, concrete imagery, metaphors, free verse, concentration.

Eliot, probably influenced by Hulme and Pound, is a great advocate of the classical tradition. In his essay "Tradition and the Individual Talent," Eliot explained his viewpoint on tradition, classical tradition and its value to the artist. Eliot maintained that tradition

involves, in the first place, the historical sense, which we may call nearly indispensable to any one who would continue to be a poet beyond his twenty-fifth year; and the historical sense involves a perception not only of the pastness of the past, but of its presence ... ..<sup>1</sup>

Eliot stressed the importance of the poet's consciousness of the past literary writers and their great literary products. Depersonalization and objectivity became very necessary to the poet in his poetry. Instead of being emotional, subjective and personal, the poet, by having one eye on the past and keeping the other on the present can and ought to endow his poetry with an objective universal significance, and thus he will have avoided indulgence in watery emotionalism.

T. E. Hulme, Ezra Pound, and T.S. Eliot had in common an interest in a revival of classicism in modern poetry as they viewed it. This is obvious not only in their greatly influential critical writings, but also in their poetry. Their distrust of excessive emotions, of romantic subjectivism and egocentrism, their avoidance of the conventional poetic technique of the nineteenth century, and their demand for concrete imagery, objectivity, universality, discipline and order, their use of classical allusions and classical mythology, and their outlook on life and view of man, all are only immediate outcomes of their interest in the classical heritage. Use of classical mythology, as has been noted, is derived from the interest of modern poets in a revival of classicism in modern poetry. They discovered anew a medium which they believed would help them express their feelings and thoughts. The reader finds in abundance mythical characters (Greek or Roman or both) in modern poetry. Sir James Frazer's *The Golden Bough* and Miss Jessie L. Weston's book on the Grail

---

1. T.S. Eliot, "Tradition and the Individual Talent," in *Selected Essays 1917-1932* (New York, 1932), p. 4.



of the classical tradition, and, more important, a revival of metaphysical tradition of the seventeenth century. At the same time, it is safe to assert that these are relatively of little quantitative or qualitative value.

Modern poetic technique broke with the past in the sense that contemporary poets in a revolutionary movement rejected the poetic technique of the nineteenth century, including the Romantic and Victorian periods. It was not an absolute rejection, since contemporary poets revised some of the technical devices that were used by poets of the previous century, in addition to a revival of such past traditions as the metaphysical tradition.

The following can be considered as the chief characteristics of modern poetic technique.

A revival of past traditions and a special use of them constitute one of the main trends in modern poetry. In a revival of the classical tradition, modern poets found a fertile soil for enriching their language and thought. A revival of what is "classical" in modern poetry may be attributed to T.E. Hulme, Ezra Pound and T.S. Eliot. Hulme's concept of what is classical as opposed to what is romantic, is explained in his essay "Romanticism and Classicism." He defined it in terms of man and his potentialities in the universe: "Man is an extraordinarily fixed and limited animal whose nature is absolutely constant. It is only by tradition and organization that anything decent can be got out of him."<sup>1</sup> Hulme's definition, though short, embodies two significant considerations. First, man is shown as finite and limited in his powers, capacities and possibilities. Second, Hulme's emphasis is on the necessity of tradition, classical tradition which is rich with such great qualities as organization, design, order and restraint. Hence Hulme glorifies the classical poet who revealed these qualities and justly showed man as a creature of finite powers and not as a God on earth.

Ezra Pound,<sup>2</sup> no less enthusiastic in his zeal for what is classical, and in his revolt against the romantic tradition, may be said to have the same concept as Hulme. In fact, both Hulme and Pound considerably contributed

- 
1. T. E. Hulme, "Romanticism and Classicism," *Criticism: The Major Texts*, ed. Walter Jackson Bates (New York Burlingame, 1952), p. 565.
  2. Valuable discussion of the revival of classicism may be found in Ezra Pound, *Literary Essays of Ezra Pound*, ed. T.S. Eliot (New York, 1954; F. R. Leavis, *New Bearings in English Poetry* (London, 1950), Chap. IV.

## **New or Revived Technical Devices in Contemporary Poetry**

*By Dr. Abdul-Rahman Shaheen Department of English*

In the history of the literatures of nations throughout the centuries, it is interesting and significant to note how in each century or in a major part of it there is a revolt or a reaction against the literary tendencies of the previous era. The causes and the effects of a resultant change are determined by the spirit of the new age and its new trends of thought and new aspects of life as these, in turn, are influenced by the scientific discoveries, by the success of technology, and by the explorations of psychology. Such revolts or reactions against the previous age inevitably afford a change in almost everything that concerns mankind. In literature, then, the appearance of new ideals and techniques is a natural change, since literature as well as a language is a living thing. Each, for better or worse, is necessarily in a state of flux and development.

When one views closely the poetry of the twentieth century, the most striking thing which draws his attention is the technique that poets employ. Specifically, by technique I mean the tools or the technical devices which the poet uses to help him express his feelings and ideas effectively. Technique, then, is a method, a means, a medium through or by which the material or content of the poem is conveyed and revealed.

The purpose of this paper is to point out succinctly the general characteristics of modern technique as used in the twentieth-century British and American poetry. Undoubtedly, a study of the variety of modern poetic technique aids in understanding the complex poetic vision of the modern "maker." Some of these characteristics, but by no means all, are found in one movement or more of the following: Imagism, Symbolism, Realism, Naturalism, Expressionism and other literary movements. In all probability, we will not find, nor expect to find, that any one single poet has used all the characteristics of these movements in his poetry.

Modern poetic technique is hardly considered as the invention of certain principles or definite rules to be followed in writing poetry. In the first place, it is a technique process that emerged out of a revolt against the literary conventions of the nineteenth century. The technique of modern poetry has resulted partly from a revision of past literary tradition, a revival

- Darnell, D.K. 1968. "The development of an English language proficiency test of foreign students using a Clozetrophy Procedure," *ERIC ED* pp 24-39.
- Estrada, F.X. 1969. "The effect of increasing syntactic complexity in reading comprehension," Unpub. Masters Thesis, University of California, Los Angeles.
- Joos, M. 1958. "Description of a language design," *Readings in Linguistics*, p. 353.
- Kaplan, R. & R. Jones. 1970. "A cloze-procedure test of listening for university-level students of ESL," Unpub. paper, University of Southern California, Los Angeles.
- Oller, J. W., Jr. & C. A. Conrad, 1971. "The cloze procedure and ESL proficiency," *Language Learning*, vol. 21, pp 183-195.
- Panapoulos, F.G. 1966. "An experimental application of "cloze" procedure as a diagnostic test of listening comprehension among foreign students," Unpub. doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles.
- Rivers, W.M. 1964. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Taylor, W.L. 1953. "Cloze procedure: a new tool for measuring readability," *Journalism Quarterly* vol. 30, pp 415-33,

Passage Two it is six adverbs and four prepositions. Less attention is paid to the other parts of speech. If every 6th word is deleted the focus changes. In Passage One it is now nouns (five) adjectives and articles (three) which have the greatest density. In Passage Two it is verbs and preposition (four). If every seventh word is omitted Passage One singles out articles and adjectives while Passage Two centres on verbs.

In other words the test setter's decision as to which word to omit based on an arithmetical progression need not be a completely random one. He could focus on open-ended lexical items rather than close-ended grammatical ones and therefore test a semantic as well as a structural knowledge. But, of course, it must always be appreciated that the greater the mutilation of the passage the greater emphasis is placed on the reader's ability to re-encode it. It would, therefore, seem that the degree of omission would make a passage with every 5th word deleted more difficult than say every eighth.

Finally, a few remarks on marking. If the tester demands the exact replacement of the word omitted — assisting the testee by replacing the letters of the word by dots — scoring is much facilitated. Research by Oller (1971) on this aspect of cloze techniques has shown that with native speakers the exact word response is most reliable. With non-native speakers on the other hand allowing any acceptable replacement is best. Results of cloze testing at this university will appear in another article.

### References

- Anderson, J. 1971. "A technique for measuring reading comprehension and readability," *English Language Teaching*, vol. xxv, no. 2.
- Bowen, J.D. 1969. "A tentative measure of the relative control of English and Amharic by eleventh grade Ethiopian students," *Workpapers in TESL*, vol. 2, pp 69-89.
- Brierè, E.J. 1971. "Are we really measuring proficiency with our foreign language tests?" *Foreign Language Annals*. vol. 4. pp 385-391.
- Carroll, J. B. 1961. "Fundamental considerations in testing for English proficiency of foreign students," Reprinted in H. B. Allen (ed.) *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw Hill, pp 364-72.

### Passage One.

I saw a play in Dublin not long ago in which the chief character was an elderly corn-merchant in a small Irish country town. He was a man of many anxieties — his heart was dicky, his nephew was cheating him, his wife had had the fantastic notion of spending £ 10 on a holiday. Altogether the pace of life was getting too much for him, and in a moment of despair he uttered a great cry from the heart: 'They tell me there's an aeroplane now that goes at 1,000 miles an hour. Now that's too fast!' (Hutchinson - The Pace of Living)

### Passage Two.

One bright June morning, when I was nineteen, I packed all I had on my back, left my native village, and walked up to London looking for gold and glory. That was more than fifteen years ago, and I have been here ever since. I shall probably stay here for the rest of my life. Yet in spite of all that I still cannot think of myself as a Londoner, nor ever will, nor ever want to. For fifteen years I have lived in the flats, rooms, and garrets of this city, the drawers of the..."

(Lee-An Obstinate Exile)

Now, depending on the frequency of the word omission, the teacher can focus his students' attention on particular parts of speech, as is shown in the following chart.

### Parts of Speech Analysis of Passages One and Two.

(Column A equals Passage One; Column B equals Passage Two.)

	A -5-B		A -6-B		A -7-B	
Nouns	2	2	5	1	2	2
Verbs	7	2	1	4	1	5
Adjectivvs	3	2	3	1	3	0
Adverbs	1	0	1	3	1	2
Pronouns	2	1	1	2	0	1
Articles	0	1	3	0	4	1
Prepositions	5	4	1	4	3	2
Conjunctions	0	1	1	1	0	0
	20		16		13	

For example, by omitting every 5th word (first two columns) it is noticed that in Passage One seven verbs and five prepositions are deleted, whereas in



weaker students do well on the more manipulative tests e.g. choosing tenses from multiple-choice answers, this gives a measure of what they have achieved from our teaching on those specific points, i.e. we have given them a degree of linguistic competence. Most language teachers, however, desire a degree of communicative competence on the part of their students and will judge tests subjectively by the degree to which they concur with the teacher's knowledge of his students' proficiency. It is here, one feels, that integrative testing has advantages that have tended to be overlooked. As Carroll (1961) has said, "it entails a broader and more diffuse sampling over the total field of linguistic items and thus depends less upon the specifics of a particular course of training." The very fact that it is not easy which specific skills are being tested gives it at once the vagueness and naturalism of general communication—the end goal of language teaching. How often in conversation do we anticipate the speaker's next word and how often are we at a loss to supply a word when it comes to our own turn! Although the grading of such tests is to a large extent subjective—damning in the eyes of many professional testers—passing students who should fail and failing those who should pass becomes less of a problem in the context of assessing their proficiency.

Cloze testing has then the general advantages of integrative testing. It is easy to set and, providing the exact answer is required, easy to score. The correct answers are conveniently put as percentages, i.e. by having fifty deletions and multiplying the answers by two. Moreover, it has, unlike some integrative tests e.g. composition, the advantages of objectivity.

The randomness of cloze procedures i.e. the omission of every 'nth' word, which covers the whole range of the traditional parts of speech—nouns, adjectives, adverbs, verbs, pronouns, prepositions, conjunctions and particles—can, however, be controlled by the teacher to some extent. Exercise of this control is based on the relationship of three factors:

- (i) The register of the language of the passage.
- (ii) The degree of difficulty of the passage vis à vis the student's proficiency at the time.
- (iii) The decision to omit every 5th or 6th etc. word. To illustrate this point let us take two passages whose registers are the same, conversational with colloquial touches, and whose difficulty is intermediate. By so doing, factors (i) and (ii) are made constant.

valid since we cannot with our present knowledge of the factors mentioned above that affect the student's language behaviour build these factors into the test. And yet for years the testing of individual items—Discrete-Point Testing —has been looked upon favourably in that it has been thought to highlight areas of weakness. Certainly the widely-used TOEFL (Tests of English as a Foreign Language) of the American firm Education Testing Services is a discrete-point test. Perhaps also this is because discrete-point testing has been closely associated with the theories of structural and transformational grammars, and their attendant prestige in language circles. For example, it has been argued that by asking a student to supply the correct tense of a verb or by inserting or not inserting articles before nouns—both in given sentences —the tester can state that the student is proficient or not in using such tenses and articles. And yet teachers will know that in practice as soon as the student moves from such manipulative exercises to free expression tasks, there may be little carry-over of such skills.

The urge to refine testing techniques by crystallizing specific areas of language, and to seek correlations between various tests in order to establish their validity — both corollaries of Friesian and post-Friesian theories — have to this writer in some way bedevilled language testing. Since language is vague in its logic and expression why cannot testing be too, i.e. is it necessary to be perfectly sure of what one is testing before giving a test? Indeed, is it possible to be sure? Since language has no watertight compartments in spite of what the flood of grammar textbooks would have us believe, a certain vagueness, a modicum of generalness, are philosophies not to be despised. However exhaustively we test using discrete-point testing, there are always some students who fail who we think should have passed and like wise-some who pass who should have failed.

This, in turn, one feels is because those actively engaged in language teaching and testing do not always distinguish between 'achievement' in language performance and 'proficiency'. Brière (1970) defines 'achievement' in language performance as "the extent to which an individual student has mastered the specific skills or body of information which have been presented in a formal classroom situation." Whereas 'proficiency', much more difficult to define and in consequence test, is defined as "the degree of competence or the capability in a given language demonstrated by an individual at a given point in time independent of a specific textbook, or pedagogical method." In a very open sense, therefore, 'achievement' relates to discrete-point testing while integrative testing appertains to 'proficiency'. This argues that if our

Since the student has to bring global skills to the successful completion of such a test, it does appear to coincide with the idea of the Gestalt equivalent of the Law of Effect. However, there is little empirical validity for such a belief; it is not simply a question of 'closing' the circle. Rather it is a question of completing a code that has been mutilated.<sup>1</sup> The speaker transmits his thoughts in the form of a code, i.e. language, and the listener decodes the utterance back into thoughts. Therefore, the more mutilated the encoded ideas the more proficient must the listener be in decyphering the transmission. Empirical proof of this may be heard in a telephone communication over a wet circuit which is causing a considerable degree of what telecommunication engineers call 'white noise'. Only concentration coupled with linguistic ability can overcome the distortion and supply those mutilated parts that will make the total message intelligible. A rational in these terms rather than in Taylor's, has not only more credence, but enhances such a test as being 'situational'.

Since a cloze test examines a student's total skills in a language, it contrasts markedly with the popular individual item tests in which specific linguistic skills are looked for. Carroll (1961) has grouped each type neatly under separate headings. Thus on the one hand we have 'Integrative Tests' in which all skills are tested. Integrative tests will in consequence include dictation, composition, as well as cloze procedures. On the other hand we have 'Discrete-Point Tests' in which single item skills are sought in grammar, syntax, tenses, whether in blank filling or multiple-choice form.

However, although such a dichotomy is a neat and perhaps useful device, it could disguise the fact that all tests or no tests are valid as a discriminatory device for assessing a student's skills in language proficiency. First, there are too many unknown variables in second language learning, in particular cognitive, affective and psychomotor factors, which may inadvertently be omitted when constructing tests but which, of course, are going to affect the result. Secondly, we have the situation today where research in measuring testing techniques concentrates on finding correlations between individual tests as if the results validate the test under review. For example, a statement such as cloze and dictation having a correlation of .82.<sup>2</sup> It is reasonable to conclude that either test will give a similar result but not that either test is

---

1. Joos M. 1958. p. 353. "Language is a symbolic communication system, or in one word . . . . a 'code'."

2. Oller, J.W., Jr. 1971. p. 191.

## **An Evaluation of Cloze Testing Techniques for Assessing the English Proficiency of Non-Native Speakers**

*D. Charles Hart — The University of Jordan*

The application of cloze procedures for the testing of non-native speakers' English proficiency has gained considerable momentum of late with research conducted in various corners of the globe. Darnell (1968), Estrada (1969), Bowen (1969), Anderson (1971) and Oller (1971) have applied such techniques to assess the reading comprehension of students as varied as Navajo Indians and New Guineans. Panopoulos (1966), and Kaplan and Jones (1970), on the other hand, have used such procedures to assess listening comprehension. Their results suggest that such tests are useful and recommend further research and refinement. In the light of this interest similar experiments have been carried out at this University, the results of which will appear in a subsequent article.

The rationale underlying such tests was first defined by Taylor (1953), who incidentally coined the term 'cloze', as coming within the concept of Gestalt 'closure'.<sup>1</sup> He composed a test designed to measure the readability of prose passages by deleting from a given passage every 'nth' word, usually every 5th, or 6th etc., up to the 10th. Such mechanical omissions ensured that no particular structural or lexical item was singled out for attention. The replacement or closure of the gaps by the student constituted the test with his score being the number of correct solutions. The following example is an excerpt from a prose passage in which every 6th word has been deleted. To assist the testee dots represent the number of the letters of the word omitted.

In my long life I .....<sup>1</sup>..... seen many changes in our .....<sup>2</sup>..... and cusoms  
and our general .....<sup>3</sup>..... and it has occurred to .....<sup>4</sup>..... that you might be  
interested .....<sup>5</sup>..... I told you some of .....<sup>6</sup>.....

Usually a prose passage has fifty deletions so that multiplied by two a percentage score may be given.

---

1. Rogers W.M. 1964. p. 179. "We tend in perception to complete what is incomplete..... and feel tension until it has reached some conclusive stage."

# Contents

## English

<i>Mr. Charles Hart : An Evaluation of Cloze Testing Techniques for Assessing the English Proficiency of Non-Native Speakers ...</i>	<i>5</i>
<i>Dr. Abdul-Rahman Shaheen: New or Revived Technical Devices in Contemporary Potery ... ..</i>	<i>12</i>
<i>Adnan Hadidi : The Pottery From Tell Siran ... ..</i>	<i>23</i>



مرکز تحقیقات کتب و تاریخ اسلامی



## **EDITORIAL BOARD**

**Dr. Mahmud Samra : Editor**



**Dr. Albert Butrus**

**Dr. Salah Buheiry**



# **FACULTY OF ARTS JOURNAL**

**University of Jordan - Amman**

مركز تحقیقات کتب و تاریخ علوم اسلامی

---

**VOLUME IV**

**NUMBER 1 & 2**

**May 1973**